PEDAGOGÍA CRÍTICA

De qué hablamos, dónde estamos

Peter McLaren, J.L. Kincheloe

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 23



PEDAGOGÍA CRÍTICA

De qué hablamos, dónde estamos

Peter McLaren, Joe L. Kincheloe (eds.)

CRÍTICA Y FUNDAMENTOS 23

GRAÓ

Título original: *Critical Pedagogy: Where Are We Now?*

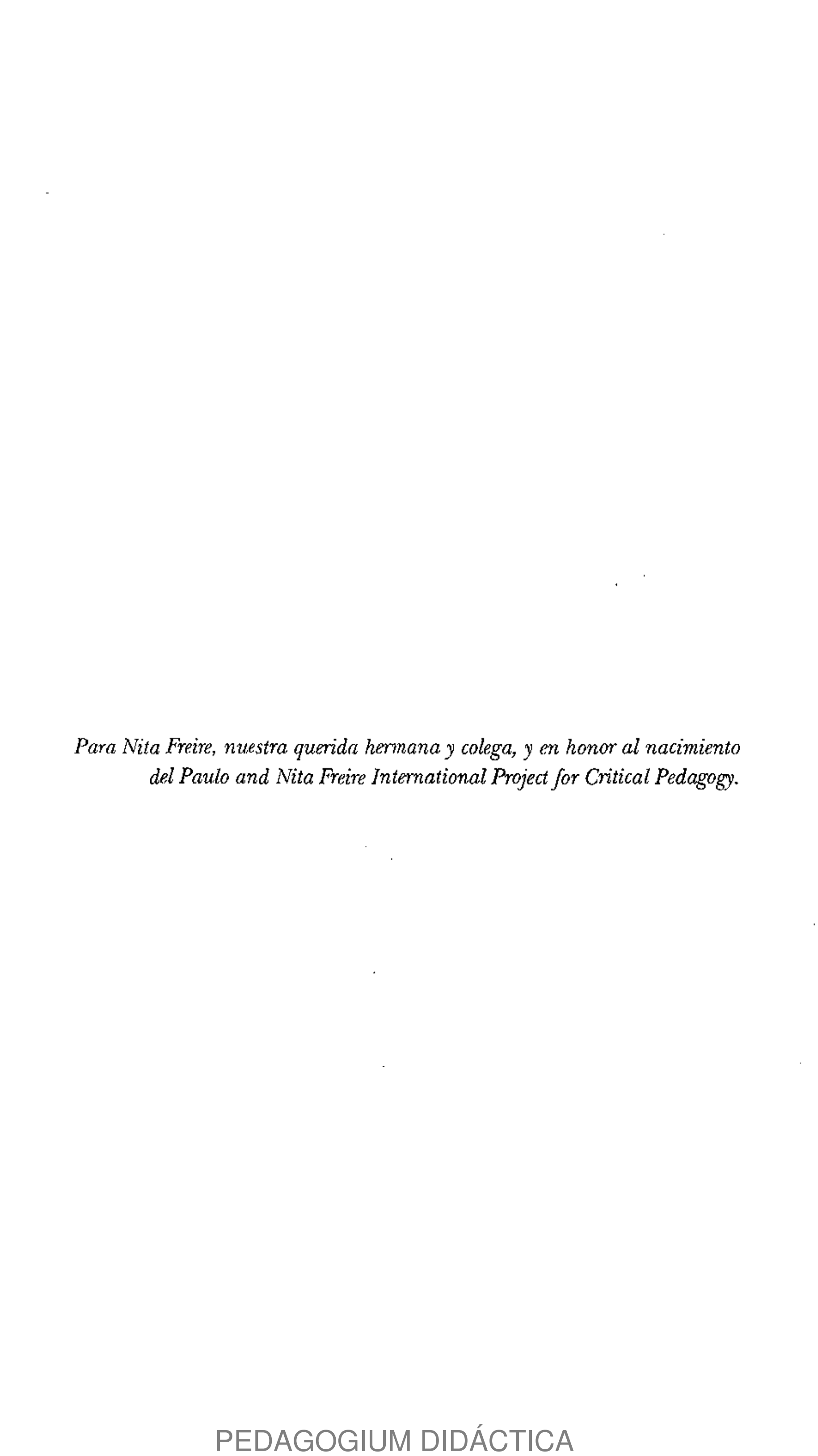
Colección Crítica y fundamentos

Serie Fundamentos de la educación

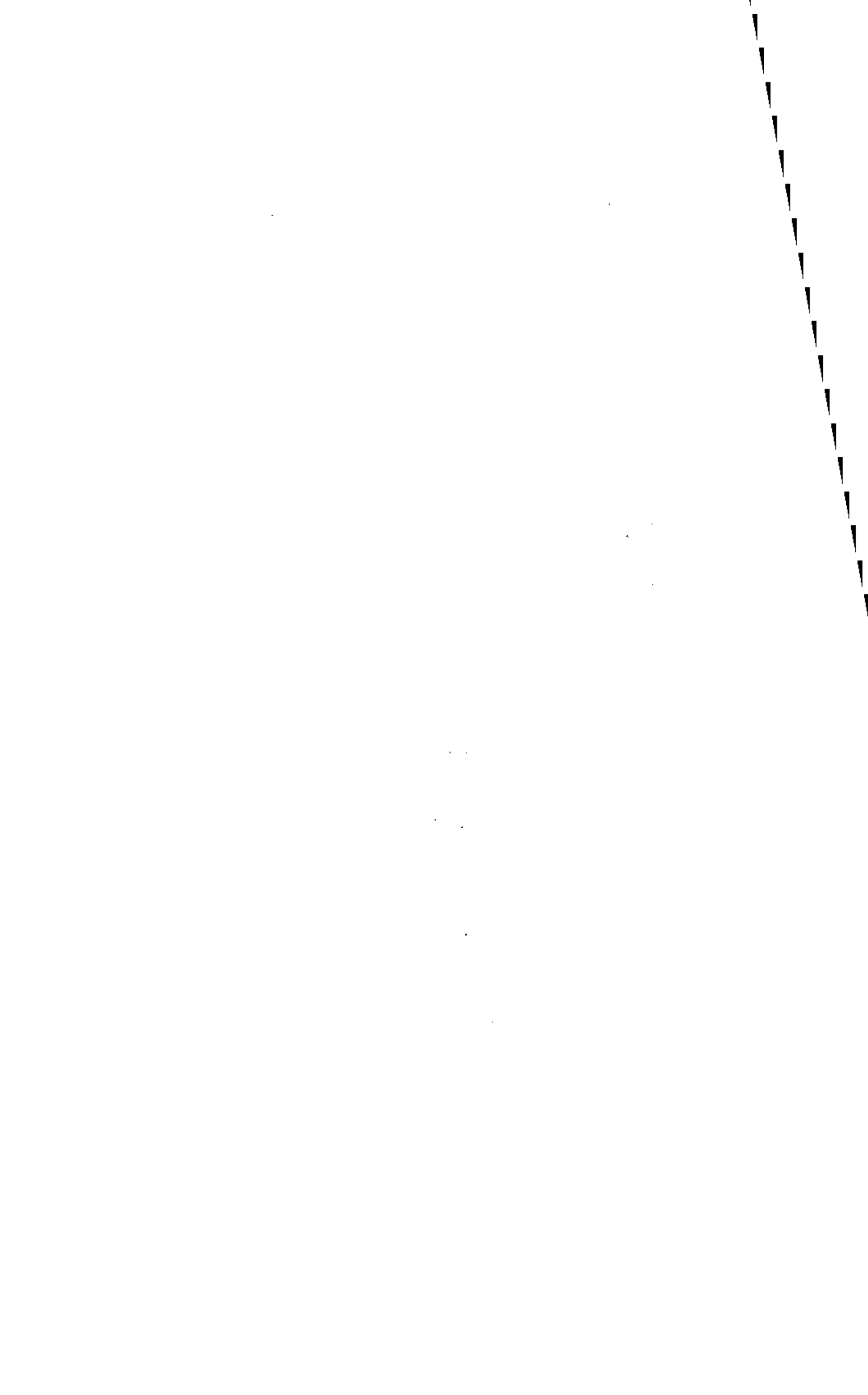
Directores de la colección: Rosario Cubero, José Escaño, Miquel Essomba, Juan Fernández Sierra, Ramón Flecha, Juan Bautista Martínez Rodríguez, Carles Monereo, Lourdes Montero, Javier Onrubia, Miguel Ángel Santos Guerra, Jaume Trilla

1.ª edición: diciembre 2008
ISBN: 978-84-7827-673-8
D.L.: B-45.979-2008

Diseño de cubierta: Maria Tortajada
Impresión: Imprimeix
Impreso en España



Para Nita Freire, nuestra querida hermana y colega, y en honor al nacimiento del Paulo and Nita Freire International Project for Critical Pedagogy.



Índice

Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos, Shirley R. Steinberg 13

Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica,
Henry A. Giroux 17

Primera parte. Dimensiones teóricas de la pedagogía crítica

1. **La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir,**
Joe L. Kincheloe 25
Mantener la trascendencia de la pedagogía crítica: distintos dialectos, hablar y escribir para todo el mundo 26
En marcha: los orígenes de la pedagogía crítica y su utilidad en un mundo conflictivo y complejo 29
Dificultades críticas: un programa pedagógico y de investigación para un mundo globalizado y «multilógico» 33
La pedagogía crítica y el desafío a la democracia contemporánea 37
La pedagogía crítica en la era sin nombre: la intersección entre lo macrosocial y lo microindividual 40
Las escuelas como lugares para la democracia crítica: el triunfo de la estandarización y de la pseudodemocracia 47
Comprender la construcción sociopolítica de lo individual en la educación contemporánea 49
La construcción ideológica de la subjetividad: tres «capas» 50
Dimensiones esenciales de la síntesis crítica 61
Conclusión 66
Referencias bibliográficas 67

2. **La religión como crítica socioeducativa: Un ejemplo weberiano,**
Philip Wexler 71
Ubicación 71
Crítica de lo sacro 72
Educación 73
Hacia una sociología weberiana de la educación 74
Marco conceptual 75
Weber entra en escena 77
Educación y religión 79
Teodicea y éxtasis en la educación 81
Las formas elementales de la educación religiosa 83
Referencias bibliográficas 86

3. **La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación**, Eric J. Weiner **89**
Entrar por la puerta de salida 91
Una crisis de la imaginación 96
De la práctica a la epistemología 101
La reescritura de la imaginación 105
Conclusión 114
Referencias bibliográficas 116

4. **Lugares (o no) de la pedagogía crítica en *Les petites et les grandes histories*,** Kathleen S. Berry **117**
Prólogo 117
Primer acto: escena primera 119
Primer acto: escena segunda 121
Segundo acto: escena primera 125
Segundo acto: escena segunda 128
Tercer acto: escena primera 132
Intermedio 137
Referencias bibliográficas 140

5. **Sinsentidos neoliberales**, Pepi Leistyna 141
Que ninguna corporación quede rezagada 142
Política lingüística: nadando en el pozo de la mano de obra barata 157
El papel de los medios de comunicación corporativos 165
¿Qué puede hacerse con toda esta gente desechable, sobre todo con aquellos y aquellas que no se muestran conformes? 166
De qué hablamos, dónde estamos: necesitamos a la pedagogía crítica más que nunca 171
Referencias bibliográficas 175

Segunda parte. Dimensiones pedagógicas de la pedagogía crítica

6. **La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza**, Norman K. Denzin **181**
La vida en los Estados Unidos después del 11-S 186
Ética para los estudios de la representación 187
Esperanza, pedagogía e imaginación crítica 191
Estudios performativos de la representación 193
Pedagogía de la actuación crítica 194
Teoría crítica de las razas 194
Indagación actuación-acción participativa 195
Referencias bibliográficas 197

7. **De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: El potencial crítico del wikimundo,** Juha Suoranta y Tere Vadén 201
Introducción 201
Wikipedia y libertad 204
La perspectiva externa: la proliferación de wikipedias 206
La perspectiva interna: los wikis como comunicación ideal 208
El cambio de paradigma en la educación 209
Medios de comunicación sociales, socializados, socialistas 214
El esqueleto de los medios socialistas 218
Condiciones técnicas y políticas 218
Condiciones sociales e individuales 220
Conclusión 223
Referencias bibliográficas 225

8. **La globalización de la pedagogía crítica: Un caso de la enseñanza crítica del inglés en Corea,** Kiwan Sung 227
Introducción 227
Formación y características de la enseñanza del inglés (ELT) en Corea 228
Marco de implantación de un programa de enseñanza crítica del inglés (CELT) 231
Características de un programa de enseñanza crítica del inglés 233
Consecuencias y posibilidades de un programa de enseñanza crítica de la lengua inglesa en Corea 239
Aparición de la enseñanza crítica de la lengua inglesa en Corea, y aumento del interés por ella 243
Referencias bibliográficas 250

9. **La pedagogía crítica y la cultura popular en una clase de inglés de un instituto urbano de educación secundaria,** Jeff Duncan-Andrade y Ernest Morrell 253
Introducción 253
Los principios subyacentes 254
Prácticas pedagógicas 262
Voces rigurosas para la juventud urbana 272
Consecuencias 273
Referencias bibliográficas 274

10. **La pedagogía crítica y los mundos de los niños y niñas,** Elizabeth Quintero .. 277
Múltiples representaciones. ¿Por qué una pedagogía crítica y una alfabetización crítica? 227
Alfabetización en el nuevo mundo 278

La alfabetización crítica con los niños y niñas pequeños 281
Referencias bibliográficas 285

11. **Escola Cidadã y los discursos críticos de esperanza educativa,**
Gustavo E. Fischman y Luis A. Gandin 287
Introducción 287
El contexto político-pedagógico de *Escola Cidadã*:
la reforma educativa neoliberal en Latinoamérica 288
El contexto local de *Escola Cidadã*: la reeducación
de la ciudad de Porto Alegre 290
Organización de las estructuras participativas de *Escola Cidadã* 293
El desarrollo de discursos críticos de esperanza educativa:
Escola Cidadã y las posibilidades de imaginar y construir otra escuela 298
Reconocimientos 301
Referencias bibliográficas 301

12. **Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica**
para la educación musical, Frank Abrahams 305
Introducción 305
El contexto 306
La pedagogía crítica en el marco de la educación musical 308
Pedagogía crítica en la educación musical 310
Paulo Freire y la educación musical 314
El funcionamiento de la pedagogía crítica en la música 316
Musicando a Freire 318
Conclusión 319
Referencias bibliográficas 320

13. **Reflexiones sobre la violencia de las pruebas**
de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora
de la pedagogía crítica, Valerie J. Janesick 323
Introducción 323
¿Por qué las pruebas de evaluación estandarizada
son una forma de violencia? 324
Características de un examen típico 326
¿En qué consiste la evaluación auténtica? ¿De qué forma incluye
a la pedagogía crítica? 326
Sobre la naturaleza tranquilizante de la pedagogía crítica
y los movimientos sociales ciudadanos en acción 329
Esperanza para el futuro 335
Referencias bibliográficas 336
Páginas web ordenadas según la cantidad de información
que proporcionan al visitante (de mayor a menor) 336

14. **Pedagogía del testimonio: Reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica**, Luis Huerta-Charles 339
¿Por qué la pedagogía crítica? 340
El dilema de la pedagogía crítica 342
Mi experiencia pedagógica utilizando la pedagogía crítica: mi pedagogía del testimonio 345
Un intento de conclusión 351
Referencias bibliográficas 352

15. **La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro**, Lilia I. Bartolomé 357
Los cambios demográficos y el choque de ideologías 359
Lo que sabemos de las orientaciones ideológicas de los profesores y profesoras 360
El estudio 362
Consecuencias para la educación del profesorado 381
Estudio explícito de la ideología 382
Asumir una postura antihegemónica: subvertir el sistema por el bien de los alumnos y alumnas 385
Conclusiones 387
Referencias bibliográficas 388

Tercera parte. Dimensiones políticas de la pedagogía crítica

16. **El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía**, Peter McLaren 393
Una reflexión sobre el ataque a la educación 395
Reflexiones sobre la educación multicultural 396
Un nuevo movimiento social rompe aguas 400
Reflexiones sobre la educación en el interior de la bestia 404
Reflexiones sobre nuestra historia providencial 405
Reflexiones acerca de una pedagogía para la vida: Paulo Freire en tiempos urgentes 407
Reflexiones acerca de una pedagogía socialista revolucionaria 417
Reflexiones acerca de una pedagogía crítica para una sociedad mejor... 421
Reflexiones acerca de los rebeldes de mala fe 424
Referencias bibliográficas 427

17. **Red Lake desconsolado: Pedagogía, descolonización y el proyecto crítico**, Sandy Grande 431
La pedagogía crítica hoy 433
La pedagogía crítica revolucionaria y la práctica indígena 437
Las escuelas como escenarios de violencia 439

Red Lake: el mismo país, pero una nación diferente 442
Una breve historia de Red Lake 442
Pedagogía roja: en la resistencia está el poder 453
Referencias bibliográficas 458

18. **La pobreza de la pedagogía crítica: Hacia una política del compromiso**, Gregory Martin **461**
La crisis actual 463
Pedagogía crítica 466
La enseñanza a contrapelo: la pedagogía crítica revolucionaria en el presente 470
Hacia una pedagogía del compromiso 473
Una llamada a la acción 478
Referencias bibliográficas 479

19. **Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista**, Noah de Lissovoy **485**
Racismo, colonialismo y análisis dialéctico 486
Repensar la diferencia: un marco materialista 489
Élite y subalternos: liderazgo revolucionario y autoridad educativa 494
La política del diálogo 498
Conclusión: materialismo y humanismo 502
Referencias bibliográficas 504

20. **Pedagogía crítica: Realismo democrático, neoliberalismo, conservadurismo y un sentido trágico de la educación**, William B. Stanley ... **507**
El contexto de la reforma educativa 507
Realismo democrático 510
Fundamentos teóricos del neoliberalismo de Hayek 513
Leo Strauss y el neoconservadurismo 517
El punto de vista trágico en la educación 522
Conclusión 525
Referencias bibliográficas 529

Epílogo: Reinsertar el criticismo en la pedagogía crítica, Donaldo Macedo ... **533**
Referencias bibliográficas 538

Acerca de los autores **539**

Prólogo: De qué hablamos, dónde estamos

Shirley R. Steinberg

En respuesta a esta pregunta, yo diría que, sea cual sea el lugar en el que nos encontramos, nos estamos comportando de un modo insubordinado, o al menos eso espero. Al negarse a transigir con la visión estereotipada de los expertos neoliberales en pedagogía, los colaboradores y colaboradoras reunidos en este libro se comprometen con una pedagogía de la insubordinación. Una insubordinación basada en el hecho de que los pedagogos semicríticos, conservadores y liberales, así como casi todos los que *no se enteran*, nos han humillado en los que se refiere a la pedagogía. Y ahí reside precisamente el problema: no hay nada que comprender. La pedagogía crítica no es formularia, no está anquilosada, no es un *ente*. Creo que se define mejor como lo que no es. La pedagogía crítica no sigue a los buenos samaritanos, ni a los fanáticos del liberalismo, ni a los maestros vestidos de seda que quieren rescatar a los alumnos con necesidades de las pedagogías de la pauta, de la administración, de la estandarización estatal o incluso del último método pedagógico de moda. La pedagogía crítica puede ser estrictamente teórica y erudita, sustentada en la comprensión de los orígenes y los cimientos de los poderes que habitan tanto en la sociedad como en la estructura de la enseñanza. La pedagogía crítica tiene todo el derecho a estar enfadada, y a expresar su ira, una ira contra los manejos del poder y contra la injusticia que suponen las violaciones de los derechos humanos. La pedagogía crítica no es un discurso (el discurso de los liberales). La pedagogía crítica toma el lenguaje de los radicales. Tiene que ser suficiente.

Aquellos y aquellas que están comprometidos con la pedagogía crítica como discurso trasgresor, como práctica trasgresora, como un modo fluido y trasgresor de ver el mundo, tratan continuamente de redefinirse en el contexto en el que se encuentran. Si levantamos el pie del acelerador y detenemos la fluidez, la parte crítica desaparece, y terminamos estancados en las arenas movedizas del liberalismo transigente.

Aquellos y aquellas que se comprometen con la pedagogía crítica no tienen por qué estar de acuerdo unos con otros, aún más, es necesario que se metan de lleno, con pasión, en el fuego cruzado de la discrepancia detallada. Al permitir que los alumnos y alumnas se den cuenta de que la crítica es el hilo con el que está tejida la democracia, aquellos y aquellas que se adscriben a una pedagogía crítica deben mantenerse en alerta constante, sensibles al contexto en el que se entrecruzan la política, el poder y la pedagogía. A través de la pedagogía crítica de la disensión, como pedagogos y pedagogas críticos, no buscamos la popularidad, sino expresar

ira e indignación. Nuestra ira por las injusticias del mundo nos da autoridad, y somos capaces de utilizarla en el seno de las prácticas radicales de nuestra pedagogía crítica. Al poner en evidencia las prácticas y las ideologías, así como a las propias personas, que llenan nuestros colegios de desesperanza, pero también de expectativas vinculadas a exámenes y de insultos socioeconómicos hacia nuestros alumnos y alumnas, creamos un espacio para la crítica y la insurgencia.

Con la pregunta de la pedagogía crítica, *de qué hablamos, dónde estamos,* creo que los coordinadores y los autores y autoras de este volumen ya se han desplazado desde ese «ahora» en el que se escribió el libro y han seguido con la práctica de poner en evidencia las «innovaciones» curriculares neoliberales, así como todas las contradicciones (las debidas a la raza, a la clase social, a las tendencias sexuales o al género) que existen dentro de la sociedad, así como la parálisis sociomental institucionalizada en que se ha convertido la enseñanza del siglo XXI. Sólo como insurgentes dentro del sistema seremos capaces de ir más allá de nuestra pedagogía crítica. Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos. Estamos en las escuelas, estamos en las aulas, estamos en los programas de formación del profesorado, estamos en las organizaciones de base, estamos en la sociedad. Nos estamos mostrando, y ya no nos vamos a detener.

Los coordinadores de este volumen han tratado de situar la pedagogía crítica en un contexto, de modo que tanto los profesores y profesoras como los alumnos y alumnas puedan navegar por sus páginas con facilidad. Henry Giroux, en su introducción, analiza los peligros de una pedagogía crítica y analiza también los ataques justificados a los que se enfrenta. Sería muy poco serio no mencionar el efecto del trabajo de Henry: por su profundidad, por su fuerza, porque se niega a rendirse o a pedir disculpas por su pedagogía teórica y por la importancia de ésta a la hora de poner los cimientos sobre los que los demás autores de este volumen pueden construir sus aportaciones.

La primera parte del libro aborda las dimensiones teóricas de la pedagogía crítica. Criticado a menudo como el fallo principal de toda teoría crítica, y de la pedagogía crítica en concreto, el discurso teórico es esencial si se quiere legitimar, para darle sentido, la práctica en la que nos embarcamos. La pedagogía crítica se niega a regresar a los deficientes comentarios esencialistas del pasado de la enseñanza y exige rigor intelectual para poner en claro sus ideas, un rigor sustentado fuertemente en las teorías sociales, en la crítica literaria, en la filosofía y en la pedagogía.

La segunda parte del libro aborda la cuestión estrictamente pedagógica. Esta división no debe confundir al lector ni hacerle pensar que las dimensiones teórica, pedagógica y política no interactúan y se cruzan en la pedagogía crítica. La división en partes sirve tan sólo para organizar los capí-

tulos de modo que sea más sencillo utilizar el libro, tanto por parte de los alumnos y alumnas como de los profesores y profesoras.

La tercera parte del libro trata la dimensión política de la pedagogía crítica. Peter McLaren inaugura esta sección con un texto de prosa apasionada en el que hace un llamamiento para que llegue la revolución pedagógica que la pedagogía crítica exige. El libro se completa con un epílogo de Donaldo Macedo. Donaldo pide que lo que él llama criticidad vuelva a entrar en la pedagogía crítica.

Siéntense, abran las páginas, y no esperen tranquilidad. Prepárense para sentirse incómodos e incómodas: es esa incomodidad la que nos permitirá ser capaces de educar.

Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica

Henry A. Giroux

Lo que hace que la pedagogía crítica sea tan peligrosa hoy en día, al menos a ojos de los evangélicos cristianos, de los neoconservadores y de los nacionalistas de derechas de los Estados Unidos y de Canadá, es que en el centro de su propia definición se encuentra la tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social. La pedagogía crítica niega las mentiras oficiales del poder y la noción, totalmente reduccionista, de ser un método. Por el contrario, parafraseando a Bill Moyers, es, en parte, parte de un proyecto cuyo propósito consiste en dignificar «a los individuos, de modo que dispongan de total libertad para reivindicar sus propios medios morales y políticos» (Moyers, 2007).

La pedagogía crítica abre un espacio en el que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos; proporciona una esfera en la que la libertad sin condiciones, una libertad para cuestionar y afirmar, resulta básica para los objetivos de la universidad, o incluso de la propia democracia (Derrida, 2001, p. 233). La pedagogía también dispone un espacio para el debate sobre la responsabilidad que tiene el presente con la construcción de un futuro democrático. Y además la pedagogía, como práctica política y moral, debería «dejar clara la multiplicidad y complejidad de la historia», una afirmación, por su parte, que tampoco debería aceptarse sin reflexión, sino con la que habría que entablar un diálogo crítico. Del mismo modo, una pedagogía de este tipo debería fomentar en los alumnos y alumnas un escepticismo saludable acerca del poder, un «deseo de atenuar, con un sentido de conciencia crítica, cualquier tipo de devoción por la autoridad» (Said, 2001, p. 501).

Como práctica performativa, la pedagogía debería proporcionar las condiciones para que los alumnos y alumnas sean capaces de formular en conciencia su propia relación con el proyecto de construcción de una democracia que todavía no está terminada. Es precisamente esta relación entre democracia y pedagogía la que resulta tan amenazadora para conservadores como David Horowitz. La pedagogía representa siempre un compromiso con el futuro, y la tarea de los educadores y educadoras sigue siendo la de asegurar que el futuro se dirija hacia un mundo más justo en

lo social, un mundo en el que los discursos de la crítica y la posibilidad, en conjunción con los valores de la razón, la libertad y la igualdad, sean capaces de modificar, como parte de un proyecto democrático más amplio, los terrenos en los que se desarrolla nuestra vida. No se trata de una recomendación para el adoctrinamiento político, sino de un proyecto que otorga a la educación sus propósitos y significados más valiosos, lo que en parte significa «fomentar la acción humana, no moldearla al estilo de *Pigmalión*» (Aronowitz, 1998, pp. 10-11). Se trata también de una posición que constituye una amenaza para los grupos particulares de defensa de la derecha, para los políticos neoconservadores o para los extremistas conservadores, porque reconocen que este compromiso pedagógico llega hasta el corazón de lo que significa abordar las desigualdades reales de poder en lo social y concebir la educación como un proyecto para la democracia y para la ciudadanía crítica, sin dejar de subrayar toda una serie de cuestiones importantes que muchas veces se pasan por alto, como por ejemplo: ¿Por qué (como educadores y educadoras) hacemos las cosas que hacemos de la manera en que las hacemos? ¿A qué intereses sirve la educación superior? ¿Cómo es posible comprender y encajar los diversos contextos en los que tiene lugar la educación?

A pesar de la concepción de la derecha, que identifica con adoctrinamiento cualquier indicio de política, la pedagogía crítica no se preocupa solamente de ofrecer a los alumnos y alumnas nuevas formas de pensar de manera crítica y de actuar con autoridad en las aulas, conscientes de su papel de agentes de cambio; también se preocupa de proporcionar a los alumnos y alumnas las habilidades y los conocimientos necesarios para que amplíen sus capacidades, ya sea para cuestionar las suposiciones y los mitos fuertemente asentados que legitiman los hábitos sociales más arcaicos y restrictivos (que estructuran todos los aspectos de la sociedad) o para asumir su responsabilidad de intervenir en el mundo que habitan.

La educación no es neutral, pero eso no la convierte en una mera forma de adoctrinamiento. Por el contrario, como práctica que trata de ampliar las capacidades necesarias para la acción humana y, como consecuencia, las posibilidades de la propia democracia, la universidad tiene la obligación de fomentar las prácticas pedagógicas que promueven «el interés por mantener abierto el potencial humano, imposible de agotar y de llenar, defendiéndose de todos los intentos de extinguir y vaciar prematuramente la expansión de las posibilidades humanas, azuzando a la sociedad humana para que siga cuestionando su propio papel, e impidiendo que esta tarea se estanque o se considere terminada» (Bauman y Tester, 2001). En otras palabras, la pedagogía crítica forja tanto la crítica como la acción mediante un lenguaje de escepticismo y posibilidad, y mediante una cultura de apertura, debate y compromiso, todos ellos elementos que

en la actualidad se encuentran en peligro por culpa del más reciente y peligroso ataque a la educación superior.

El ataque a la pedagogía es, en parte, un intento de reducir los méritos del profesorado y de desmantelar su autoridad. Los profesores y profesoras pueden alegar que actúan con justicia, pero no que son neutrales o imparciales. La autoridad de un profesor, o de una profesora, no puede ser neutral, ni puede evaluarse en términos de cerrazón ideológica. Siempre es marcadamente política e intervencionista, al menos en lo que se refiere a los efectos que produce sobre el conocimiento, en las experiencias que organiza en las aulas y en el futuro que anticipa en los innumerables modos en que se enfrenta al mundo. La autoridad de un profesor o profesora, en la mejor de sus formas posibles, toma una posición firme, pero eso no hace que se quede inmóvil. Esto sugiere que, como educadores y educadoras, debemos hacer un esfuerzo honesto para ser críticos con la naturaleza de nuestra autoridad, tan cargada de valores, y al mismo tiempo asumir la tarea fundamental de educar a los alumnos y alumnas para que acepten su responsabilidad en el rumbo de la sociedad. En vez de evitar nuestra responsabilidad política como educadores y educadoras, deberíamos adscribirnos a una de las metas fundamentales de la pedagogía: enseñar a los alumnos y alumnas a creer que la democracia es conveniente y posible. Establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento; más bien marca la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente.

La autoridad que capacita a los académicos para enseñar surge de la educación, del conocimiento, de la investigación, de los rituales de la profesión y de su experiencia docente, que trasladan a su especialidad y a las aulas. Una autoridad de este tipo proporciona el espacio y la experiencia en los que la pedagogía va más allá de proveer las condiciones para poder llevar a cabo los actos sencillos de saber y comprender, e incluye el cultivo de la posibilidad de acciones de autodefinición y crítica. Pero la autoridad del profesor o de la profesora no puede tener como única base los rituales de los hábitos profesionales académicos. El aprendizaje tiene lugar en un espacio en el que el compromiso y la pasión proporcionan a los alumnos y alumnas una pista sobre lo que significa otorgarle al conocimiento algo parecido a un rumbo. La enseñanza es una práctica enraizada en una visión ético-política que trata de llevar a los alumnos y alumnas más allá de lo que ya conocen, de un modo que no insiste en un conjunto prefijado de significados surgidos de la manipulación. En este contexto, la autoridad de los profesores y profesoras reposa sobre prácticas pedagógicas que rechazan el papel de los alumnos y alumnas como meros recipientes pasivos de conocimientos establecidos y los consideran más bien productores de

conocimiento, que no sólo asimilan críticamente ideas diversas sino que también las transforman y actúan sobre ellas (Mohanty, 1989-1990, p. 192). La pedagogía es el espacio que proporciona una referencia moral y política para comprender de qué modo está relacionado lo que hacemos en las aulas con fuerzas más extensas de distinto tipo, ya sean sociales, políticas o económicas.

Es imposible separar lo que hacemos en el aula de las condiciones políticas y económicas que determinan nuestro trabajo, y eso significa que la pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando. Como referente en el que aprender las cuestiones fundamentales de la democracia, la pedagogía señala hacia las condiciones políticas, institucionales y estructurales que permiten que los profesores y profesoras desarrollen sus currículos, colaboren con colegas, investiguen y relacionen su trabajo con asuntos públicos más amplios. La pedagogía no tiene que ver con resultados, una mera consideración metodológica; al contrario, como nos recuerda Cornelius Castoriadis, si la educación no se convierte en «el equivalente político de un rito religioso»(Castoriadis, 1997, p. 5), debe hacer todo lo posible para proporcionar a los alumnos y alumnas el conocimiento y las habilidades que necesitan para aprender a reflexionar, a tener criterio, a elegir, sobre todo porque esto último tiene que ver con el ejercicio de actividades críticas que ofrecen la posibilidad de un cambio democrático. La democracia no puede funcionar si los ciudadanos y ciudadanas no disponen de autonomía, de independencia y de un criterio propio, cualidades indispensables para los alumnos y alumnas si van a efectuar juicios y elecciones vitales acerca de su participación y su contribución a las decisiones que afectan a la vida cotidiana, a la reforma institucional y a la política gubernamental. Así, la pedagogía se convierte en la piedra angular de la democracia, porque proporciona los cimientos para que los alumnos y alumnas no aprendan tan sólo cómo ser gobernados, sino también el modo de ser capaces de gobernar.

Uno tiene la sensación de que los educadores conservadores, desde Lynne Cheney hasta Ann D. Neal y Horowitz, creen que no hay lugar en las aulas para la política, para los problemas del mundo, para los asuntos sociales o para todo lo que tiene que ver con mitigar el sufrimiento humano. En su discurso, las aulas se convierten en una comunidad aislada, sin contacto con el mundo, un espacio de conformidad en el que el significado de la educación se ha reducido a respetar las «zonas de comodidad» de los alumnos y alumnas y a perpetuar las prácticas gubernamentales y sociales que se dan en la actualidad, por corruptas y antidemocráticas que sean. Es una forma de educación, como señala Howard Zinn, en la que los profesores «publican mientras otros mueren» (Zinn, 2001, p. 178). No se trata de una

educación; es un alejamiento del individuo y de la sociedad. Su resultado no es un alumno o una alumna que siente responsabilidad para con los otros y que considera que su presencia en el mundo es importante, sino un alumno o alumna que cree que la diferencia es un peso insoportable que no se puede soportar en el interior ni expulsar al exterior. La importancia de que los académicos y académicas sean intelectuales comprometidos, así como la necesidad de conseguir que la educación tenga relación con el mundo y que la pedagogía sea una práctica moral y política, fue reflejada en otro contexto por Edward Said en su reflexión sobre el papel del intelectual público. Escribió:

> *De modo que, en último término, lo que importa es el intelectual como figura representativa, alguien que representa de modo visible un punto de vista de algún tipo, y alguien que crea representaciones articuladas para su público a pesar de todas las dificultades. Mi razonamiento es que los intelectuales son individuos cuya vocación se encuentra en el arte de la representación... Y esa vocación es importante en cuanto que es reconocible públicamente y supone compromiso y riesgo, audacia y vulnerabilidad... El intelectual... no es un pacificador, ni alguien que crea consenso, sino una persona que se juega todo su ser en el sentido crítico, un sentido que implica rechazar las fórmulas fáciles y los clichés preestablecidos, así como las confirmaciones poco problemáticas, siempre tan acomodaticias, de lo que los poderosos y los seguidores de las convenciones ofrecen, y de lo que hacen. No se trata de un rechazo pasivo, sino de un deseo activo de proclamarlo en público.* (Said, 1994, pp. 12-13, 22-23)

Teniendo en cuenta la gravedad del ataque actual contra la educación superior, llevado a cabo por una alianza de diversas fuerzas de la derecha, resulta difícil comprender por qué los liberales, los progresistas y los educadores de izquierdas han mantenido un silencio relativo ante esta agresión. En este ataque hay mucho en juego para la universidad, mucho más que la libertad académica. En primer lugar, por su importancia, se encuentra el intento coordinado, por parte de los extremistas de derechas y de los intereses corporativos, de despojar al profesorado de toda autoridad, de reducir la pedagogía crítica a una mera tarea instrumental, de eliminar la protección que representan los puestos fijos para la autoridad de los profesores y profesoras y de suprimir de la razón crítica cualquier vestigio de valentía cívica, de ciudadanía comprometida y de responsabilidad social. Los tres sindicatos académicos cuentan en total con casi doscientos mil miembros, si se incluye a los estudiantes de postgrado y a los adjuntos, y aun así apenas ha habido reacción. En parte, no se mueven porque tienen la ilusión de que un puesto fijo los protegerá, o porque creen que el ataque a la libertad de cátedra tiene poco que ver con el modo en que realizan sus tareas académicas. Están equivocados en las dos suposiciones y, salvo que los sindicatos y los progresistas se movilicen para defender las

relaciones institucionalizadas entre democracia y pedagogía, entre la autoridad del profesorado y la autonomía de las aulas, se encontrarán a merced de una revolución de derechas que ve a la democracia como un exceso y a la universidad como una amenaza.

La actual agresión contra la enseñanza es ante todo un ataque contra las condiciones que hacen posible la pedagogía crítica, pero también contra lo que podría significar una formulación de las preguntas que tienen que ver con los problemas reales a los que se enfrenta hoy en día la educación superior, entre los que se incluyen el papel cada vez más relevante del profesorado adjunto, la instrumentalización del saber, la expansión del estado de seguridad nacional, el rapto de la universidad a manos de los intereses corporativos y los intentos cada vez más pronunciados, por parte de los extremistas de derechas, de convertir la educación en formación laboral o en un ejercicio prolongado de xenofobia patriótica. La pedagogía debe entenderse como el núcleo de cualquier discurso sobre la libertad de cátedra, pero también, y es todavía más importante, como el referente más crucial del que disponemos para comprender la política, así como para defender la universidad como uno de los escasísimos espacios públicos de democracia que quedan en los Estados Unidos.

Referencias bibliográficas

ARONOWITZ, S. (1998): «Introduction». *Pedagogy Of Freedom.* Boulder. Rowman and Littlefield, pp. 10-11.

BAUMAN, Z.; TESTER, K. (2001): *Conversations with Zygunt Bauman.* Malden. Polity Press, p. 4.

CASTORIADIS, C. (1997): «Democracy as Procedure and Democracy as Regime». *Constellations,* 4(1), p. 5.

DERRIDA, J. (2001): «The Future of the Proffesion or the Unconditional University», en SIMMONS, L.; WORTH, H.: *Derrida Downunder,* p. 233.

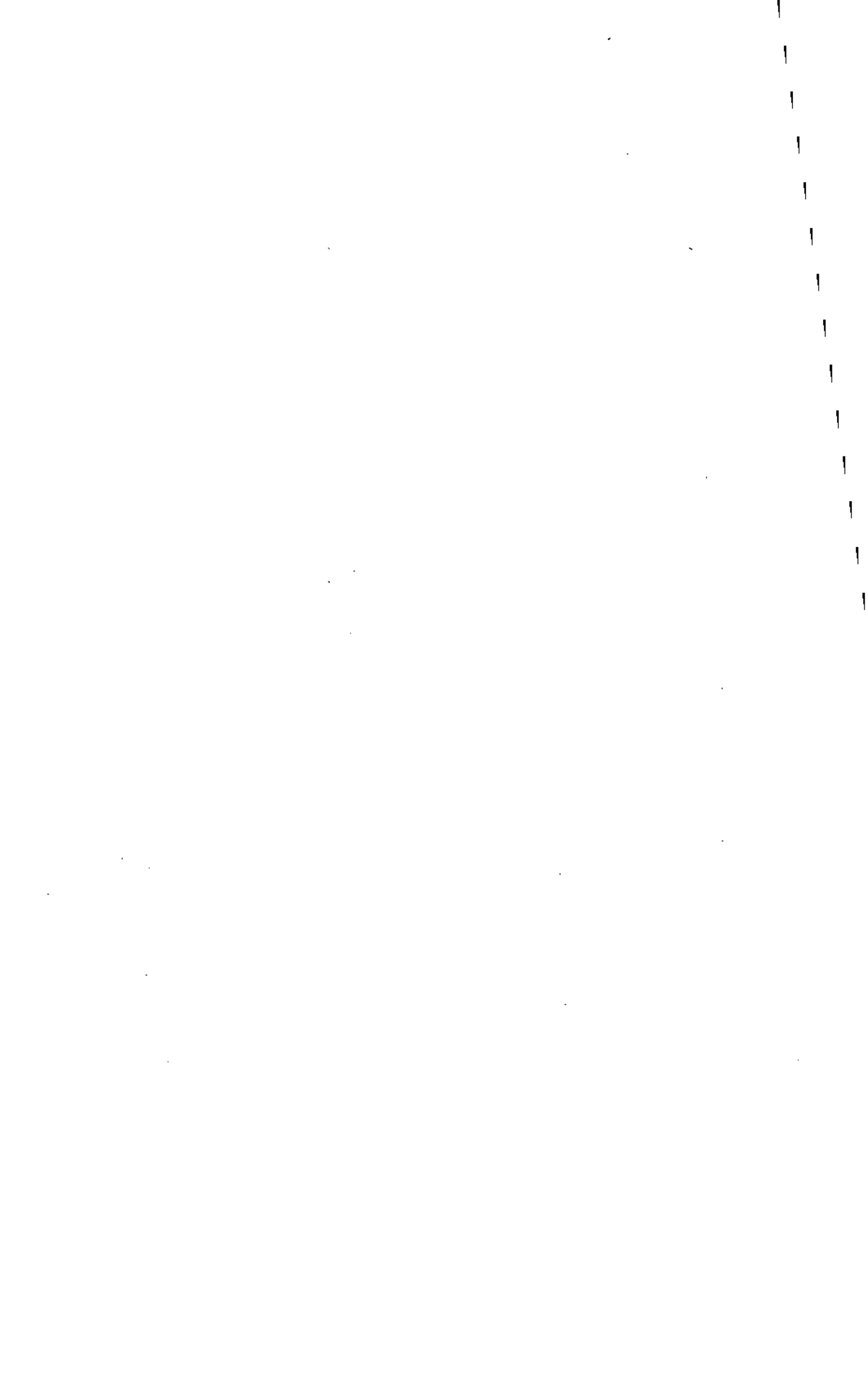
MOHANTY, Ch. (1989-1990): «On Race and Voice: Challenges for Liberal Education in the 1990s». *Cultural Critique,* p. 192.

MOYERS, B. (2007): «Discovering What Democracy Means». *TomPaine.com* <http://www.tompaine.com/articles/2007/02/12/discovering_what_democracy_means.php>.

SAID, E. (2001): *Reflexions on Exile and Other Essais.* Cambridge. Harvard University Press, p. 501.

Primera parte

Dimensiones teóricas de la pedagogía crítica



La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir

Joe L. Kincheloe

Mi especialidad son los aspectos básicos de la pedagogía crítica. Llevo años dedicado a ellos y doy por supuesto que esta dedicación seguirá durante el resto de mi vida. Al mismo tiempo, y precisamente porque estoy entregado a los principios de la criticidad, he de ser un crítico vehemente de la tradición. Muchos creemos que la adhesión a los conceptos críticos nos obliga, a los que estamos dentro de la tradición, a criticarla y desplazarla a nuevos terrenos, al mismo tiempo que reconocemos tanto nuestros propios errores como los errores de la disciplina. Fue con esta perspectiva con la que Peter y yo comenzamos a trabajar en este libro. En el contexto de nuestra larga amistad, y de nuestro compromiso compartido con una gran variedad de conceptos críticos, decidimos desplazarnos juntos hacia una nueva fase de la pedagogía crítica. Digo que mi papel es el de un «crítico vehemente» de la tradición crítica: ofrezco esta crítica con el espíritu de amor radical de Paulo Freire. No pretendo hacer un inventario de los éxitos y fracasos de la pedagogía crítica desde el punto de vista de alguien que sabe perfectamente hacia dónde deberíamos dirigirnos. No poseo esa clarividencia. Ofrezco mi crítica con humildad, en el espíritu de Paulo, dolorosamente consciente de mis propios defectos como profesor y estudioso.

Al mismo tiempo, me niego a atacar a mis compañeros y compañeras de la pedagogía crítica de un modo malintencionado, y desde luego no voy a dedicarme a la descalificación personal sólo porque hay gente que podría no estar de acuerdo conmigo. Entiendo que en la gran mayoría de los asuntos soy un aliado comprometido de algunos defensores y defensoras de la pedagogía crítica con los que por otra parte estoy en profundo desacuerdo. Cuando esto sucede busco una conversación sinérgica, con la convicción de que cualquier desacuerdo que tengamos en torno a un concepto orientado a la acción, ya sea teórico o social, puede analizarse dentro de un contexto más amplio de solidaridad sociopolítica y pedagógica. Tomando como cimientos, para mi construcción de la pedagogía crítica, la armonía crítica y el amor radical, ofrezco este capítulo como una llamada a la solidaridad social en una era que podría describirse como «poco amistosa» para muchas de nuestras perspectivas en relación a los asuntos actuales en

temas sociales, culturales, políticos, económicos, epistemológicos, ontológicos, psicológicos, teóricos y pedagógicos. ¿No fue Benjamin Franklin el que dijo en cierta ocasión que era mejor ser ahorcado junto a alguien que ser ahorcado solo? En esta época de un nuevo Imperio de los Estados Unidos, de la globalización político-económica, del dominio corporativo del conocimiento, de la supremacía «recuperada» de una raza, una clase, un género, una orientación sexual y, una religión dominantes, y de un rechazo grotesco a lo intelectual, defiendo que la perspectiva que Franklin tenía en el siglo XVIII acerca de la dinámica de la horca resulta bastante relevante para aquellos que practican la pedagogía crítica en el siglo XXI.

Mantener la trascendencia de la pedagogía crítica: distintos dialectos, hablar y escribir para todo el mundo

Para que la pedagogía crítica siga teniendo alguna relevancia a medida que nos dirigimos hacia la segunda década del siglo XXI, para que sea algo más que una curiosidad histórica cuando se hable de la educación del siglo XX y de los comienzos del siglo XXI, debe enfrentarse a algunos retos de su época. Desde mi punto de vista, una pedagogía crítica viva, relevante y efectiva, en el mundo contemporáneo, debe ser al mismo tiempo intelectualmente rigurosa y accesible a diversos públicos. En una época en la que la comunicación accesible a todo el mundo se ha convertido en un asunto ineludible cuando se habla de políticas de conocimiento (Willinsky, 2006), yo insisto en la profunda importancia de escribir y hablar de la pedagogía crítica para todos y para todas. Esta forma popular de crítica no debe restar rigor intelectual ni sofisticación teórica a nuestras propuestas; más bien al contrario, debe suponer un reto para nuestra habilidad pedagógica, entendida como la capacidad de expresar ideas complejas en un lenguaje que un público amplio encuentre comprensible y relevante.

Esto no debe conducir a ideas equivocadas: existe un espacio fundamental, en la vida de los pedagogos y pedagogas críticos, para la erudición, para las publicaciones revisadas por colegas, ya que se trata de cometidos que constituyen una dimensión dinámica de la vida académica que mejora nuestras habilidades intelectuales. Se trata de prácticas que ocupan un lugar central en el cultivo de las capacidades intelectuales y en todos nuestros esfuerzos para convertirnos en intelectuales capacitados para llevar a cabo tareas de transformación. En la investigación y en la erudición de cada pedagogo o pedagoga de orientación crítica existen roles importantes reservados tanto a la publicación periódica de artículos revisados por colegas como a la escritura dirigida a distintos públicos: profesores y profesoras, trabajadores y trabajadoras sociales, padres y madres, estudiantes de

distintos niveles, grupos de trabajo, colectivos femeninos, sexuales, raciales o étnicos, organizaciones religiosas, etc. Nuestra imaginación es el único límite que existe para los tipos de público a los que se podría dirigir la pedagogía crítica. De hecho, tenemos nuevas perspectivas que ofrecer a diversos grupos; como consecuencia, tenemos que salir a buscar esos públicos, publicar para ellos, y convencer al colectivo universitario y a los comités divulgativos de la importancia de este tipo de tareas en el contexto de nuestras prioridades de investigación y publicación.

Los pedagogos y pedagogas críticos somos intelectuales públicos, activistas públicos, y como tales debemos desarrollar distintos idiomas para dirigirnos a públicos divergentes. Muchos miembros de los colectivos afroamericanos, latinos e indígenas, así como los estudiantes universitarios de primera generación procedentes de distintos grupos raciales, saben que el idioma que hablan en la universidad es significativamente diferente del «dialecto» que hablan en sus hogares y en sus comunidades. Como «southern Appalachian» (persona originaria del sur de los Apalaches), yo era consciente de que el modo en que hablaba con mis tres tías Effie, en Tennessee y en Virginia, tenía diferencias muy profundas respecto a mi modo de presentar un trabajo sobre pensamiento crítico postformal en un congreso académico. Y cuando me hacía un lío y le hablaba a mi tía Effie Kincheloe Bean en un lenguaje demasiado académico, ella no dudaba en hacérmelo saber. «Te crees que eres muy listo, verdad, señor profesor», me decía, exagerando su acento montañés del este de Tennessee. Yo escuchaba su regañina amorosa con atención, y trataba de encontrar un modo mejor de expresar lo que quería decir sobre lo que fuera que estuviésemos hablando. Hace mucho que abandonó este mundo, y sin embargo muchas veces, cuando escribo libros o artículos sobre pedagogía crítica, lo hago como si ella fuera la destinataria. Hay gente capaz de ver a los muertos; yo escribo para ellos.

En un contexto similar analizo por qué la pedagogía crítica, como discurso, no se dirige directamente a muchos subgrupos culturales en las sociedades divergentes. Cuando asisto a congresos sobre pedagogía crítica por todo el mundo, o cuando tengo que hablar en ellos, veo demasiados pocos indígenas, individuos de origen africano, o asiáticos. En el contexto norteamericano, me horroriza la escasa presencia de afroamericanos y afroamericanas en los actos relacionados con la pedagogía crítica. De hecho, uno de los grandes errores de la pedagogía crítica, en este momento de su historia, tiene que ver con su incapacidad para incorporar a su tradición gente de origen africano, asiático o indígena. Hago un llamamiento para que en años venideros se hagan esfuerzos intensos para traer mayor diversidad a nuestras filas, por dos motivos: la pedagogía crítica puede suministrar nuevas perspectivas útiles para todos los pueblos; y la pedagogía crítica tiene mucho que aprender de

los saberes, a menudo subyugados, de las tradiciones africanas, afroamericanas, asiáticas e indígenas.

De hecho, una dimensión significativa para el futuro de la pedagogía crítica depende de las enseñanzas que pueden aprenderse de gentes de todo el mundo. Por fortuna, la pedagogía crítica recibe apoyos y comunicaciones de muchos pueblos latinos y sudamericanos. Mi temor, de todas formas, es que la pedagogía crítica se haya convertido en una «cosa» demasiado norteamericana (y a menudo europea), a medida que la comunidad erudita de los blancos norteamericanos ha hecho suyo un discurso procedente de América del Sur. Los norteamericanos deben hacer todo lo posible para asegurarse de que tanto Paulo Freire como sus colegas latinoamericanos, y sus descendientes, sean vistos como los creadores de esta sacrosanta tradición. Con el espíritu de Paulo, parece que nos puede hacer mucho bien una aproximación firme pero humilde a nuestra tarea: una humildad crítica. La pedagogía crítica no encuentra sus orígenes como un fenómeno norteamericano, y si los pedagogos y pedagogas críticos no son capaces de aprender una lección tan sencilla, entonces su influencia positiva en el mundo no podrá ser muy grande.

Además, a pesar de lo que puedan afirmar los defensores y defensoras de distintas posturas, la pedagogía crítica no puede aplicarse con interés a un solo grupo. La pedagogía crítica sirve tanto al profesorado como a los trabajadores culturales que se involucran en un activismo social ajeno a los límites escolares. Algunos de los momentos más deprimentes en mi experiencia con la pedagogía crítica han sucedido cuando los profesores y profesoras consideran que el aula es el dominio fundamental, o incluso el dominio exclusivo, del análisis y la acción de la pedagogía crítica, o cuando los trabajadores y trabajadoras sociales contemplan las escuelas como «lugares perdidos» en los que nada tiene importancia porque la institución no funciona. En estos casos, he visto de hecho a trabajadores y trabajadoras culturales o a activistas sociales que se lanzan miradas significativas, con los ojos en blanco, cuando los profesores y profesoras hablan de su práctica en las aulas. Dios mío, la labor activa de los trabajadores culturales que conocen la pedagogía crítica es de una profunda importancia, y puede enseñar mucho al profesorado, del mismo modo que los profesores y profesoras, qué duda cabe, tienen mucho que enseñar a los trabajadores y trabajadoras sociales.

Aquellos académicos que estudian la política del conocimiento, la macrodinámica de la educación, las pedagogías culturales que se promueven en el mercado global del siglo XXI, y muchos otros fenómenos ideológicos o educacionales, tienen mucho que enseñar a todo el mundo. Lo que pretendo destacar aquí es evidente: hasta que no seamos capaces de ver las tareas de todos los distintos grupos que trabajan en pedagogía crítica como algo sinérgico, en lugar de como una jerarquía, los logros de la tradición

serán socavados de forma muy dolorosa. Si las jerarquías cualitativas, basadas en un concepto de «importancia», segregan a aquellos y a aquellas que se comprometen con la pedagogía crítica en grupos con distintos estatus, entonces todos nuestros esfuerzos por señalar estas causas de disparidad como culpables de la injusta distribución del poder y del sufrimiento humano habrán fracasado. Somos demasiado inteligentes como para permitir que esta búsqueda egocéntrica de estatus trastorne nuestra lucha por la justicia. Si no somos capaces de sobreponernos a esta patología, entonces, bueno, al demonio con nuestra búsqueda: no merecemos sobrevivir.

En marcha: los orígenes de la pedagogía crítica y su utilidad en un mundo conflictivo y complejo

Con estas preocupaciones en mente, examinaremos brevemente los orígenes de la pedagogía crítica. A comienzos del siglo XXI, se ha convertido casi en un cliché, entre muchos estudiosos y estudiosas de la pedagogía, la descripción de la educación como una institución de dos caras, como Jano, que miran en direcciones distintas, con diferentes propósitos y resultados: en una dirección, un objetivo democrático, inclusivo y sensible con los asuntos sociales, implicado en muchas fuentes de conocimiento y de movilidad socioeconómica para distintos alumnos y alumnas de orígenes marginales; en la otra, un programa estandarizado, exclusivo y socialmente regulativo que sirve a los intereses del poder dominante y de aquellos alumnos y alumnas más íntimamente ligados con los estandartes sociales y culturales que se asocian con dicho poder.

Así, en la era contemporánea, los estudiosos y estudiosas educativos de las facultades de educación de las universidades, así como los educadores y educadoras de las escuelas primarias y secundarias, se adentran, en sus actividades profesionales cotidianas, en un complejo territorio de contradicciones; al mismo tiempo, los investigadores e investigadoras tienden a encontrar tanto propósitos progresivos como regresivos en la mayoría de las instituciones educativas. A medida que los pedagogos y pedagogas críticos observan estos fenómenos, comprenden que la noción de «convertirse» en profesor o en profesora, en trabajador o trabajadora cultural involucrados con la justicia social implica conocimientos y nuevas perspectivas conceptuales mucho más complejas de las que se encuentran habitualmente tanto en la formación del profesorado como en los programas de investigación educativa, por no hablar del conocimiento que los medios de comunicación de masas hacen accesible al público.

Surgida del trabajo de Paulo Freire en el noreste brasileño, asolado por la pobreza en los años sesenta, la pedagogía crítica fusionó la ética de

la teología de la liberación, y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, con los impulsos progresistas en educación. La pedagogía crítica logró notoriedad internacional en 1967, con la publicación de un libro de Freire, *Pedagogía del oprimido*, así como con su traducción al inglés de 1970. A mediados de los setenta, muchos estudiosos y estudiosas, tanto de temas educacionales como de otras disciplinas, adaptaron la concepción de Freire de la pedagogía crítica a lo que suele denominarse el contexto del primer mundo. Durante la siguiente década, la pedagogía crítica ejerció una gran influencia sobre la práctica pedagógica y sobre la formación del profesorado, así como sobre los trabajos académicos sobre sociopolítica y educación en todo el continente americano. En el siglo XXI, este campo se encuentra en una encrucijada conceptual, ya que sus investigadores e investigadoras contemplan la naturaleza del movimiento a una nueva fase de su evolución. *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* es un intento de proveer una serie de especulaciones y de tentativas de respuesta que tienen que ver tanto con el lugar en el que nos encontramos como con el lugar al que vamos a dirigirnos a partir de ahora.

He explorado esta «nueva fase» de la pedagogía crítica en mi propio trabajo, relacionándola con los asuntos considerados al comienzo de este capítulo, con un reconocimiento explícito a la complejidad de las tareas cotidianas (Kincheloe, 2004). La atención a dicha complejidad, con el rigor académico que esto exige (múltiples formas de conocimiento procedentes de todo el mundo, así como la diversidad metodológica en la investigación) obliga a los defensores y defensoras de la pedagogía critica a plantearse algunas cuestiones relevantes acerca de los propósitos de las prácticas educacionales existentes y sus consecuencias. Estas cuestiones, así como las respuestas proporcionadas por los estudiosos y estudiosas, ayudarán a dar forma a la siguiente fase de la pedagogía crítica. En este contexto, nos adentramos en un nuevo territorio de rigor intelectual y de trabajo cultural y educacional con una alta dosis de componentes prácticos.

¿Cuál es la relación entre la práctica en las aulas y los asuntos relacionados con la justicia? ¿De qué modo reflejan o subvierten las escuelas las prácticas democráticas y el dominio más amplio en el que se insertan, esto es, la cultura de la democracia? ¿De qué modo operan las escuelas para validar o poner en entredicho las dinámicas de fuerzas de la raza, la clase, el género, la orientación sexual, la religión, los asuntos indígenas o aborígenes, los aspectos relacionados con las capacidades físicas, etc.? ¿Cuál es el papel de tales procesos en diversos entornos educativos situados en distintos dominios sociales, culturales y económicos? Y en cuanto a los conocimientos que las escuelas y otras instituciones educativas eligen transmitir, ¿de qué modo reproducen las relaciones políticas de la sociedad en que están inscritas? ¿De qué modo afectan a la respuesta académica de estudiantes procedentes de distintos entornos socioeconómicos y culturales?

¿Qué papel desempeñan los diversos medios de comunicación en la educación ideológica de las sociedades? ¿Cuál es el papel pedagógico de la cultura popular? ¿Cuáles son las dimensiones hegemónicas y antihegemónicas de las nuevas tecnologías? ¿Cómo podemos utilizar las metodologías y las interpretaciones críticas para infiltrarnos en la energía libidinosa de los individuos de modo que dé como resultado alegría y felicidad cuando buscan aprender y actuar para la transformación social? La habilidad para proporcionar respuestas bien documentadas y creativas a estas preguntas que llevan a una política educativa práctica es una de las dimensiones clave de la pedagogía crítica.

Si miramos hacia el pasado desde la perspectiva de la primera década del siglo XXI y nos detenemos en el innovador trabajo académico de las últimas décadas, tanto en la epistemología como en la investigación, hay un hecho que parece cada vez más evidente: crear conocimiento sobre el mundo y entender el cosmos son tareas más complejas de lo que creímos en un primer momento. Lo que designamos como hechos no es algo tan sencillo como nos dijeron. Los pedagogos y pedagogas críticos que operan con esta perspectiva de una «lógica múltiple» compleja o con lo que muchos han denominado «el bricolaje» (Kincheloe, 2001; Kincheloe y Berry, 2004; Kincheloe, 2005) saben que lo que la mayoría de la gente considera el mundo social natural no es sino un campo de minas conceptual alambrado con prejuicios y significados heredados.

Los investigadores e investigadoras críticos han aprendido que lo que suele denominarse «un hecho», aparentemente sin problemas, en realidad es algo que ha sido perfilado por un conjunto de investigaciones y de fuerzas sociopolíticas. Todos estos investigadores e investigadoras aceptan, con frecuencia de modo inconsciente, un conjunto particular de supuestos teóricos. Involucrarse en cualquier tarea relacionada con el conocimiento sin conocer de manera profunda las tácitas reglas sociopolíticas del juego no es, desde luego, una manifestación de rigor. De hecho, esta carencia de conocimiento socava profundamente el intento de conseguir datos convincentes y útiles sobre el mundo que nos rodea (Horn, 2004; Fischer, 1998). Los grandes estudiosos y estudiosas, en diferentes contextos históricos y sociales, han advertido a otros individuos de que no confundieran los conceptos y los puntos de vista con la realidad (Varela, 1999). Los pedagogos y pedagogas críticos, como «bricoleurs», tienen en cuenta esta advertencia cuando se adentran en alguna zona de complejidad crítica.

Roymeico Carter (2004) extrapola este complejo concepto crítico al mundo de lo visual. La complejidad de investigar el dominio de lo visual se ve a menudo abrumada por los métodos formales de la estética cartesiana. Carter nos recuerda que los intrincados estratos del significado visual deben estudiarse desde numerosas perspectivas, así como desde diversas tradiciones culturales y epistemológicas. Pero esta diversidad de la

percepción deja que algo esencial se escape, ya que cede el control acerca del modo en que veremos el mundo. Según Ilya Prigogine, la complejidad exige que los investigadores e investigadoras abandonen sus intentos de controlar y dominar el mundo. El mundo social y el mundo físico son tan complejos que sólo se pueden entender como si fueran seres humanos: no son máquinas, sino entes impredecibles que dependen del contexto y sufren la influencia de continuas fluctuaciones (Capra, 1996). Así, los «*bricoleurs*» centran su atención en abordar la complejidad del mundo vivido, con conciencia plena de que el conocimiento que crean no debería en ningún caso ser visto como un contenido axiomático transhistórico. Dentro de este marco, el conocimiento propuesto por los «bricoleurs» es siempre provisional y «en proceso». Los «bricoleurs» saben que dentro de los límites del conocimiento social se irán desarrollando tensiones a medida que la comprensión y las perspectivas de los individuos cambien y evolucionen (Blackler, 1995).

Tomemos como ejemplo un investigador o una investigadora de orientación crítica que retoma un estudio etnográfico después de unos años; es posible que encuentre diferencias profundas en los informes de los sujetos. Las categorías y la codificación que funcionaban hace tres años pueden haber dejado de ser relevantes. Los problemas más importantes a los que nos enfrentamos, ya sean sociales, psicológicos o educativos, son complicados y no siguen un patrón. Cuando nos adentramos en la ciénaga de la vida cotidiana, los métodos de investigación que no son capaces de proporcionarnos múltiples perspectivas para los macroniveles y los microniveles, pero también para los niveles intermedios, no nos proporcionan tampoco la información que necesitamos.

Una cosa es descubrir que las escuelas, por ejemplo, no suministran a muchos alumnos y alumnas pobres una vía para la movilidad social. Y algo completamente distinto es tomar este descubrimiento global y combinarlo con las dinámicas intermedias del modo en que las escuelas concretas, y los directores y directoras de esas escuelas, conceptualizan la relación entre la escolarización y la movilidad social. También resulta de gran importancia que estos descubrimientos se inscriban en un contexto en el que se conozcan las interacciones entre los profesores y profesoras y sus estudiantes, o entre los alumnos y alumnas y sus compañeros y compañeras, en la vida cotidiana dentro y fuera de las aulas. Las diferentes metodologías de investigación, por supuesto, se utilizarán para explorar las diversas cuestiones que emergen en los distintos niveles. Una vez que se combinan los datos de estos estratos diversos, empezamos a discernir una imagen de las dinámicas múltiples de la relación entre las clases socioeconómicas y la educación. Sólo una imagen multidimensional y compleja como ésta puede ayudarnos a formular estrategias documentadas y justas para abordar estos asuntos.

Dificultades críticas: un programa pedagógico y de investigación para un mundo globalizado y «multilógico»

Si los eruditos o investigadores de ambos sexos de la pedagogía crítica rehúsan desplazarse a la ciénaga de la complejidad, con sus múltiples niveles, o a integrar las diversas formas de datos que se encuentran en estos distintos niveles, pueden acabar haciéndose preguntas de lo más pedestre acerca de asuntos profundamente complicados. Las cuestiones simples y sin problemas, por ejemplo, en el dominio de la escolarización y la clase socioeconómica, suelen ser las más significativas para la sociedad en su conjunto. Los estándares positivistas de rigor, tal como los utilizan en el momento actual los investigadores e investigadoras de sociología, de psicología y de temas educativos, excluyen el trabajo complejo, multidimensional y multimetodológico necesario para producir datos significativos y útiles (Schon, 1995). Francisco Varela (1999) escribe acerca de «las expresiones establecidas de los actos sencillos» (p. 8), y sostiene que esa complejidad de la vida cotidiana socava la posibilidad de confiar ciegamente en los métodos computacionales, en los que «el conocimiento no es sino una manipulación de símbolos por medio de reglas lógicas, una idea que encuentra su máxima expresión en los actuales ordenadores digitales» (p. 7).

En el terreno de la ciencia cognitiva, según la conclusión de Varela, incluso los actos más simples (hasta los que tienen como protagonistas a insectos) se sitúan en el exterior de la comprensión de las estrategias computacionales. Lo que las afirmaciones de Varela enseñan a los «*bricoleurs*» críticos no es que hay que desechar las estrategias computacionales, sino que hay que comprender para qué pueden ayudarnos y para qué no, además de tener mucho cuidado en la valoración de cómo deben utilizarse para la búsqueda de complejidad en las esferas social, política, psicológica y educativa. Cuando examinamos «en qué punto nos encontramos» en pedagogía crítica, debemos comprender estos elementos de complejidad para poder ser estudiosos, investigadores o educadores más rigurosos, así como agentes más efectivos para los cambios políticos y educativos de justicia social. No tenemos más alternativa si pretendemos seguir teniendo relevancia en el nuevo mundo que está emergiendo. La hiperrealidad, con su bombardeo de mensajes y de imágenes con implicaciones ideológicas, merece el esfuerzo.

Incluso los actos más simples, en el terreno cognitivo, en el de la interacción social, en el aprendizaje y en el análisis textual, son mucho más complejos de lo que los investigadores sospecharon en un principio. «Dadme sólo los hechos» no es una orden tan sencilla como creyeron, al parecer, las sensibilidades cartesianas. La naturaleza establecida del conocimiento cuestiona toda una variedad de asunciones del cartesianismo. Cuando elegimos atribuir significados concretos a fenómenos específicos, debemos

tener en cuenta toda una variedad de factores. Estas elecciones son políticas e ideológicas, resulta inevitable, y no tienen nada que ver con la búsqueda de la subjetividad. Incluso las decisiones que toman los investigadores e investigadoras cuándo se plantean cuál será el objeto de estudio reflejan estas mismas dinámicas políticas e ideológicas. En la primera década del siglo XXI, una época con una gran carga ideológica, ¿estudian los investigadores e investigadoras cómo mejorar los resultados de los alumnos y alumnas en los barrios, o el impacto del racismo en los estudiantes afroamericanos de clase baja en los colegios de las ciudades? Los problemas y los temas que eligen los investigadores y las investigadoras vienen marcados por juicios subjetivos, que tienen que ver con los problemas que se consideran de mayor importancia.

Estas decisiones interpretativas son siempre complejas, y sufren la influencia de una plétora de dinámicas sociales, culturales, políticas, económicas, psicológicas, discursivas y pedagógicas. Como discurso crítico, el bricolaje siempre considera las dimensiones normativas de lo que debería conseguirse, tanto como las de lo que sucede. Cuando se añade el concepto de inmanencia de Horkheimer y Adorno (un examen de lo que es en relación con lo que debería ser) a las complejas dinámicas que rodean a la toma de decisiones y a la interpretación en el campo de la investigación, los pedagogos y pedagogas críticos, como «bricoleurs», se desplazan a un dominio superior de complejidad. Si la perspectiva a la que dan forma estos asuntos se refleja en el proceso investigador, los «bricoleurs» críticos adquieren nuevas perspectivas sobre las consecuencias ideológicas del reduccionismo. Por ejemplo, si el examen racional se coloca en oposición a las dimensiones emocionales y afectivas de la actividad humana, o a las que tienen que ver con los valores, entonces se ve privado de cualquier opción de adquirir nuevas perspectivas sobre los dominios social, psicológico y educativo. La vida en estos dominios no puede comprenderse sin una atención cuidadosa a los aspectos emocionales y afectivos del comportamiento humano, o sin su enorme carga de valores (Williams, 1999; Reason y Bradbury, 2000). De hecho, un examen racional que infravalore el papel de lo irracional acabará hundido por su propio peso.

Como consecuencia de esta maldita complejidad, los defensores y defensoras de una pedagogía crítica entienden que no hay respuestas sencillas y aplicables universalmente para estas cuestiones que nos obsesionan sobre la justicia, el poder y la praxis. De hecho, tales cuestiones deben volver a plantearse una y otra vez desde el profesorado y desde todos los colectivos de profesionales de la educación que operan en distintos momentos históricos y en diversos escenarios pedagógicos. La pedagogía crítica entiende que ningún educador ni educadora que busca promover el desarrollo intelectual individual, la justicia sociopolítica y económica, la producción de un conocimiento que ayude de forma práctica a las trans-

formaciones, y el rigor académico institucional, puede escapar de la compleja especificidad contextual de estas estimulantes cuestiones. El programa pedagógico y de investigación de una pedagogía crítica compleja para el siglo XXI debe abordar estas realidades a la vez que construye un plan para estimular la enseñanza y el estudio de tales fenómenos para esa nueva fase de la pedagogía crítica que propongo tanto para Norteamérica como para el resto del mundo.

Los defensores y defensoras de una pedagogía crítica perciben el hecho de que todos los espacios educativos son únicos y se disputan políticamente. Construida por la historia y puesta en duda por un gran variedad de grupos de interés, la práctica educativa es un fenómeno ambiguo, ya que tiene lugar en diferentes marcos, se moldea a merced de numerosas y a menudo invisibles fuerzas y estructuras y puede actuar, aun bajo la bandera de la democracia y la justicia, de modos opresivos y totalitarios. Los que practican la pedagogía crítica informan de que algunos estudiantes de magisterio, directores de centros educativos, padres, madres y miembros del público general a menudo encuentran dificultades para valorar el hecho de que la escolarización puede resultar dolorosa para algunos alumnos y alumnas concretos de orígenes determinados, en marcos sociales, culturales y económicos únicos (por ejemplo los estudiantes indígenas o aborígenes). Muchos individuos se encuentran a menudo con problemas para identificarse con alumnos o alumnas dañados por tales dinámicas educativas negativas, debido a que la escolarización, en su caso, fue una experiencia positiva para sus propias vidas.

De este modo, una pedagogía crítica compleja es un campo de investigación y práctica que exige mucho de aquellos y aquellas que lo adoptan. La educación de un profesorado crítico y la dirección de la propia pedagogía crítica, por ejemplo, requieren algo más que el aprendizaje de técnicas pedagógicas y la adquisición de los conocimientos que establecen los currículos vigentes. Además de adquirir métodos de enseñanza, los profesores, profesoras y líderes educativos comprometidos con la pedagogía crítica también son conscientes de las dimensiones sociales, económicas, psicológicas y políticas de las escuelas, las regiones y los sistemas en los que desempeñan sus tareas. También poseen un amplio registro de conocimientos acerca de los sistemas de información que, en un marco cultural más amplio, actúan como fuerzas pedagógicas en las vidas de los alumnos y alumnas y del resto de miembros de la sociedad: televisión, radio, música popular, cine, Internet, podcasts y subculturas juveniles; cuerpos alternativos de conocimiento producidos por indígenas y por grupos marginales o de bajo estatus; los modos en los que las diferentes formas de poder actúan para construir identidades, para otorgar poderes y para oprimir a grupos determinados; y el modus operandi de la regulación sociocultural.

La democracia es una entidad frágil, según los defensores de la pedagogía crítica, y los factores que la crean o la destruyen están engastados en la política y la práctica educativas. La pedagogía crítica sostiene que la comprensión de estas diversas dimensiones y estructuras que perfilan la escolarización y el conocimiento que conlleva se hace necesaria para la mera supervivencia de la escolarización democrática, por no hablar de la continuada existencia de la propia democracia. El análisis de los modos en que evolucionan estas fuerzas complejas en una era globalizada, tecnológica, basada en las comunicaciones electrónicas y marcada por las grandes migraciones humanas es fundamental para la pedagogía crítica compleja que proponemos aquí.

El futuro de la pedagogía crítica implica abordar esta complejidad de manera directa y asegurarse, como ya sostuve al comienzo de este capítulo, de que los pedagogos y pedagogas críticos escuchan con atención a los grupos marginados de distintos rincones del planeta. En un contexto como éste, una pedagogía crítica compleja y humilde para una nueva era promueve la investigación, el análisis y el uso de los conocimientos de los subyugados, los reprimidos y los indígenas en relación con lo académico en general, la enseñanza y el aprendizaje y las perspectivas epistemológicas y ontológicas fundamentales para la política y la práctica educativas. El conocimiento indígena siempre ha sido algo difícil de definir, y lo sigue siendo. Consciente en todo momento de la posibilidad de que occidente explote las formas particulares de conocimiento indígena, esta nueva fase de la pedagogía crítica contempla su utilización con respeto y reverencia hacia sus originadores. Para los millones de pueblos indígenas de África, de Latinoamérica, de Asia, de Oceanía y de Norteamérica, el conocimiento indígena es un modo cotidiano de dar sentido al mundo, a los individuos y a la relación entre ellos, una recompensa que reciben los habitantes de una localidad concreta.

En este contexto, el conocimiento indígena refleja el modo dinámico en el que los residentes en un área han llegado a comprenderse en relación con su entorno natural, así como el modo en que organizan su conocimiento de flora y fauna, sus creencias culturales, su historia, y la enseñanza y aprendizaje como forma de mejorar sus vidas (Keith y Keith, 1993; Dei, 1995; Semali y Kincheloe, 1999; Dei y Kempf, 2006). Paulo Freire, entre otros muchos estudiosos, estaba comprometido con el potencial poder transformador de los conocimientos subyugados e indígenas y con los modos en los que esta información y sus correspondientes marcos conceptuales podrían utilizarse para favorecer la revalorización y la justicia en toda una variedad de contextos culturales, tanto para los propios pueblos indígenas como para los estudiosos y estudiosas occidentales que llegaran a comprender las epistemologías y ontologías indígenas.

Como escribieron Paulo Freire y Antonio Faundez (1989), el conocimiento indígena es un riquísimo recurso social para cualquier intento, relacionado con la justicia, de provocar cambios sociales. En este contexto, las formas indígenas de conocimiento se convierten en una fuente fundamental para el trabajo académico, ya sea entre el profesorado universitario o en las enseñanzas primaria y secundaria. Los intelectuales, según la conclusión de Freire y Faundez, deberían «empaparse de este conocimiento... asimilar los sentimientos, la sensibilidad» (p. 46) de las epistemologías que se mueven de modos que los movimientos académicos occidentales no han imaginado. De este modo, una dimensión fundamental de la nueva fase de la pedagogía crítica implica una investigación de los saberes de los grupos subyugados e indígenas, con su incorporación al desarrollo de la disciplina de la pedagogía crítica, así como su uso para mejorar tanto la educación general como la de los propios grupos indígenas o aborígenes, en un mundo globalizado y multilógico.

La pedagogía crítica y el desafío a la democracia contemporánea

La teoría crítica, y sobre todo a partir de la época que comienza después del 11-S, con su construcción de un imperio económico, militar y político global, cuestiona la suposición de que sociedades como la estadounidense, la canadiense, la australiana, la neozelandesa y la de los estados de la Unión Europea, por ejemplo, son democráticas y libres de un modo no problemático. En el siglo XX, especialmente desde el comienzo de los años sesenta, se educó a los individuos de estas sociedades para que se sintieran incómodos ante la igualdad y la independencia, y para que sintieran una satisfacción mayor ante las relaciones entre regulación social y subordinación. Con los cambios sociales y tecnológicos de la segunda mitad del siglo, que condujeron a nuevas formas de producción de información y de acceso a ella, la teoría crítica sostuvo que las cuestiones de autodirección y de igualitarismo debían volver a estudiarse. En este contexto, los investigadores e investigadoras críticos formados en los «postdiscursos» (por ejemplo el feminismo crítico, el postestructuralismo, el postcolonialismo y los estudios indígenas) llegaron a comprender que el modo en que los individuos se veían a sí mismos y a su entorno sufría una influencia aún mayor de las fuerzas históricas y sociales de lo que hasta entonces se había creído. Dado el cambio en las condiciones sociales e informativas del final del siglo XX y del comienzo del XXI, en una cultura occidental saturada por los medios, la teoría crítica ha sentido la necesidad de buscar nuevas formas de investigación y de análisis en relación a la construcción de la identidad colectiva e individual (Agger, 1992; Flossner y Otto, 1998; Leistyna, Woodrum y Sherblom, 1996; Smith y Wexler, 1995; Sünker, 1998; Steinberg,

2001; Wesson y Weaver, 2001). De este modo, a la luz de estas condiciones cambiantes, uno comienza a comprender la necesidad de una noción de criticismo que evolucione, es decir, de una teoría social crítica.

En este contexto es importante señalar que una teoría social, en el sentido en el que se utiliza en este marco, es un mapa o una guía para la esfera social. Una teoría social no debería determinar cómo vemos el mundo, sino que debería ayudarnos a elaborar nuevas cuestiones y estrategias con las que explorarlo. Una teoría social crítica se preocupa en particular por asuntos relacionados con el poder y la justicia, y por los modos en que la economía, los asuntos raciales, de clase o de género, las ideologías, los discursos, la educación, la religión y otras instituciones sociales, así como las dinámicas culturales, interactúan para construir un sistema social (Beck-Gernsheim, Butler y Puigvert, 2003; Flecha, Gómez, y Puigvert, 2003). La teoría crítica y la pedagogía crítica, en este espíritu de un criticismo en evolución, no son nunca estáticas; siempre están evolucionando, modificándose a la luz de los nuevas perspectivas teóricas y de las ideas nuevas procedentes de distintas culturas, así como de los nuevos problemas, circunstancias sociales y contextos educativos.

La lista de los conceptos que cubre esta descripción de una teoría crítica o de una pedagogía crítica en evolución señalan un criticismo que se nutre de toda una variedad de discursos que han surgido tras el trabajo de la Escuela de Frankfurt de Teoría Social en la Alemania posterior a la Primera Guerra Mundial. De hecho, algunos de los discursos teóricos que se llaman a sí mismos críticos ponen en cuestión de una manera frontal parte del trabajo de Max Horkheimer, Theodor Adorno y Herbert Marcuse, los fundadores de la Escuela de Frankfurt. Así, distintas tradiciones teóricas han formado nuestra perspectiva del criticismo y han exigido la comprensión de diversas formas de opresión por motivos de raza, género, orientación sexual, cultura, religión, el colonialismo y asuntos relacionados con las capacidades. En este contexto, los teóricos y teóricas, así como los pedagogos y pedagogas críticos, se han convertido en detectives a la caza de nuevas perspectivas, en perpetua búsqueda de modos novedosos e interconectados de comprender el poder y la opresión, así como la forma en que éstos dan forma a la vida cotidiana y a la experiencia humana. Se convierten en sabuesos que siguen la pista de estas fuerzas en continua mutación, las fuerzas que amenazan las distintas formas de democracia, tan susceptibles al poder, de todas las partes del mundo.

De este modo, el criticismo, así como la producción y pedagogía de conocimiento que sostiene, están siempre en evolución, encontrando en todo momento nuevas formas de enfrentarse a las formas dominantes de poder y de proporcionar nuevas perspectivas incitantes y convincentes. Es en este contexto en el que vuelve a aparecer un tema recurrente, tanto en este capítulo como en el resto del libro: los críticos y críticas deben mezclarse con dis-

tintos pueblos del planeta, escucharlos con atención y aprender de ellos con humildad. Con el uso de estos diversos conocimientos culturales, las formas del cambio social que fomenta una pedagogía crítica en evolución la sitúan en muchos lugares como una especie de forajido, ese detective incómodo que se interesa en todo momento por quitarles la máscara a las estructuras sociales, a los discursos, a las ideologías y a las epistemologías que respaldan tanto el status quo como toda una variedad de formas de privilegio.

En el terreno epistemológico, el privilegio blanco, masculino, elitista, heterosexual, imperialista y colonial actúa con frecuencia imponiendo su poder para reivindicar la objetividad y la neutralidad. De hecho, los propietarios de este privilegio suelen utilizar su «franquicia» en la razón, en la racionalidad y en la verdad. Un criticismo en evolución posee toda una variedad de herramientas para desenmascarar tales políticas de poder. En este contexto, afirma que el criticismo se sirve del uso de numerosos discursos y de la inclusión de diversos grupos marginados y de sus aliados en el colectivo no jerarquizado de los analistas críticos. Aquí encontramos el corazón de la «lógica múltiple» crítica, que tiene los pies colocados con firmeza sobre la comprensión de las condiciones económicas y políticas, y el oído bien atento a las nuevas formas de ver el mundo. Trasladando estas ideas al terreno cognitivo, he dedicado las dos últimas décadas a trabajar en la elaboración de una nueva forma de pensamiento, una racionalidad alternativa que lleva el nombre de «postformalismo» (Kincheloe y Steinberg, 1993; Kincheloe, Steinberg, y Hinchey, 1999; Thomas y Kincheloe, 2006; Kincheloe, 2007).

Un criticismo en evolución, por supuesto, no elige aleatoriamente teorías que añadir al bricolaje de la teoría y las pedagogías críticas. Al contrario, sospecha de aquellas teorías que no son capaces de comprender los mecanismos del poder, o de criticar el prisma del eurocentrismo, que fomentan un elitismo que separa «los que están dentro» de «los que están fuera», que no comprenden las complejidades y complicaciones de lo que se conoce como acción democrática, y que se muestran incapaces de distinguir un sistema global de desigualdad respaldado por distintas formas de hegemonía y violencia. No muestra interés por ninguna teoría, por popular que sea, que no aborde de forma directa las necesidades de las víctimas de la opresión y el sufrimiento que deben soportar.

De hecho, los propios orígenes del criticismo, la tradición que pone los cimientos para la pedagogía crítica y se preocupa por el poder y su opresión sobre los seres humanos y la regulación del orden social, tienen su base en esta preocupación por el sufrimiento humano. Herbert Marcuse, uno de los fundadores de la Escuela de Frankfurt de Teoría Crítica, así como Paulo Freire, se conmovieron profundamente por el sufrimiento del que fueron testigos, en la Alemania de después de la Primera Guerra Mundial y en el Brasil de los años cincuenta y sesenta respectivamente. Las nuevas perspectivas raciales, brillantes y *críticas*, de W.E.B. Du Bois, Ida B. Wells, Car-

ter Woodson, Horace Mann Bond y muchos otros en las primeras décadas del siglo XX se basaron en su comprensión del sufrimiento de sus prójimos afroamericanos. Las nuevas perspectivas descubiertas por estos estudiosos y estudiosas constituyen un compendio poderosísimo de datos para la teoría crítica, a pesar de que los propios estudiosos no utilizaron el término «crítico».

Aunque la pedagogía crítica, tal y como yo la entiendo, se sigue desarrollando y actúa para lograr una comprensión más sofisticada del mundo y del acto educativo, este criticismo en evolución, aplicado a la educación, no debería perder nunca de vista que su preocupación fundamental es el sufrimiento humano. No hace falta irse muy lejos en este mundo para encontrar personas que sufren: mujeres maltratadas, pueblos indígenas que luchan contra los intentos occidentales de destruir su cultura, miembros de la clase trabajadora que no logran encontrar un trabajo, víctimas de prejuicios raciales y étnicos, víctimas de persecuciones religiosas, pueblos colonizados paupérrimos en naciones pobres, niños con SIDA, hombres y mujeres castigados por la homofobia, mujeres jóvenes de países en desarrollo que trabajan por salarios que no dan ni para vivir para compañías transnacionales de capital norteamericano... Por desgracia, la lista es interminable.

En el contexto norteamericano, el sufrimiento se encuentra con frecuencia bien escondido, pero basta una visita a los barrios céntricos pobres de las ciudades, a ciertas áreas rurales o a las reservas indígenas para sacar a la luz su existencia. Fuera del contexto norteamericano, podemos ir a casi cualquier región del mundo y encontraremos expresiones trágicas de la miseria humana. Mi articulación de la pedagogía crítica afirma que este sufrimiento es un fenómeno construido por la propia especie y que no tiene por qué existir. Se pueden dar pasos en muchos terrenos, sobre todo en la educación, para erradicar este sufrimiento si la gente del planeta, así como sus dirigentes, tienen el deseo colectivo de hacerlo. En los últimos años, en cualquier caso, los sistemas económicos políticos globalizados, con un énfasis que se opone a las formas progresistas de educación y a la política social, han exacerbado la pobreza y el sufrimiento que acarrea. Un criticismo en evolución despliega nuevos modos de tratar con estos desarrollos, así como nuevos modos de educación y de acción política para subvertir sus efectos.

La pedagogía crítica en la era sin nombre: la intersección entre lo macrosocial y lo microindividual

Si Clint Eastwood fue «el hombre sin nombre», también podemos decir que en la actualidad vivimos en una era sin nombre. Muchos de nosotros, a estas alturas, ya hemos comprendido que vivimos en una era *nueva*, pero aunque llevamos años intentándolo, todavía no sabemos cómo llamarla.

¿La condición postmoderna? ¿Hiperrealidad? ¿Capitalismo tardío? ¿Modernidad tardía? ¿El mundo posterior al 11-S? ¿La época del imperio? ¿El mundo globalizado? ¿La era del neocolonialismo? ¿Pax América? Y así hasta el infinito. Muchos estarán de acuerdo en que esta nueva era exige una nueva forma de educación que se ocupe de los cambios macroglobales y de la dimensión recursiva de la construcción sociopsicológica de lo individual. En un criticismo en evolución, los pedagogos y pedagogas críticos tienen que asimilar este nuevo mundo complejo y sin nombre, desarrollando en el proceso nuevas perspectivas y modos de praxis que ayuden a los educadores y educadoras, padres y madres, estudiantes e individuos de todo el mundo a comprender la complicada relación que se da entre el extenso dominio sociopolítico y la vida del individuo. Como afirmé al comienzo de este capítulo, aquí es donde se hace fundamental para nuestro proyecto crítico el hecho de poder publicar, hablar y escribir para un público con un acceso ilimitado. En este contexto, la pedagogía crítica trabaja para desarrollar pedagogías culturales tanto en las aulas como fuera de ellas, sin perder de vista ni un momento la relación omnipresente entre lo social y lo individual.

Creo que una pedagogía crítica eficaz para el futuro debe mostrarse profundamente interesada por la relación entre el dominio sociopolítico y la vida del individuo. Se hace necesaria una síntesis convincente de estas esferas para catalizar tanto la acción social crítica como la contribución cívica y una enseñanza eficaz que abarque desde la educación primaria hasta la universitaria. Para comenzar un análisis riguroso de un criticismo en evolución que integre ambas esferas, es decir, una pedagogía crítica que se preocupe tanto por la esfera sociopolítica como por la individual, así como por la relación que las une, se hace necesaria una comprensión de dos tradiciones la social crítica y la teórica educativa, así como de su cultura y de las fuerzas que la están cambiando, de su identidad y de los modos cada vez más complejos en que está tomando forma. Creo que un análisis como éste puede ser útil en un primer capítulo de *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*, para situar nuestro libro dentro de la extensa literatura crítica y también para otorgar una base conceptual a los capítulos siguientes.

El intento de conferir un sentido a la cultura contemporánea y a la formación de la identidad se ve expandido por la valoración de la tradición teórica social crítica. Peter y yo hemos publicado versiones de lo que sigue en otros lugares (Kincheloe, 2004; Kincheloe y McLaren, 2005), en nuestro interés por presentar la teoría crítica a un público más amplio. La siguiente es una versión abreviada de los puntos fundamentales de la teoría crítica. No debe olvidarse que, con su espíritu de criticismo en evolución, los puntos que exponemos a continuación forman parte de una matriz conceptual elástica y en continuo movimiento. Se modifica con cada innovación teórica, con cada integración de nuevo conocimiento cultural

y con cada desplazamiento del *zeitgeist.* Los puntos que se consideran más importantes en un determinado periodo de tiempo pueden ser muy diferentes de los puntos fundamentales de una nueva era.

1. *Iluminación crítica.* En este contexto la teoría crítica analiza la competencia de intereses de poder entre grupos e individuos de una sociedad, identificando quién gana y quién pierde en situaciones específicas. Los grupos privilegiados, según afirman los críticos, suelen tener interés en defender el status quo para proteger sus ventajas; las dinámicas de estos esfuerzos se convierten con frecuencia en un centro fundamental para la investigación crítica.
2. *Emancipación crítica.* Aquellos y aquellas que buscan la emancipación intentan conseguir el poder de controlar sus propias vidas en solidaridad con una comunidad orientada hacia la justicia. Aquí, la investigación crítica trata de mostrar las fuerzas que impiden que los individuos y los grupos puedan tomar las decisiones que afectan crucialmente a sus vidas. De este modo se pueden lograr niveles mayores de autonomía y de acción humana. En la primera década del siglo XXI debemos ser cautos en el uso del término «emancipación» porque, como muchos críticos y críticas han señalado, nadie puede emanciparse completamente del contexto sociopolítico del que procede. Al mismo tiempo, muchos han utilizado el término para designar la libertad que logra un individuo abstracto cuando accede a la razón occidental, esto es, cuando se vuelve razonable. Nuestro uso de la emancipación en un criticismo en evolución rechaza cualquier utilización del término en ese contexto.
3. *El rechazo del determinismo económico.* Una teoría crítica reconceptualizada insiste en advertirnos de que la tradición no acepta la noción ortodoxa del marxismo de que la «base» determina la «superestructura», con el significado de que los factores económicos dictan la naturaleza de todos los demás aspectos de la existencia humana. Los teóricos críticos entienden que en el siglo XXI existen múltiples formas de dominación, con ejes entre los que se encuentran el poder, la raza, el género y la orientación sexual. Al hacer esta advertencia, en cualquier caso, una teoría crítica en evolución no pretende insinuar que los factores económicos no tienen ninguna importancia en la configuración de la vida cotidiana.
4. *La crítica de la racionalidad instrumental o técnica.* Una teoría crítica en evolución ve la racionalidad instrumental o técnica como uno de los aspectos más opresivos de las sociedades contemporáneas. Una forma así de «hiperrazón» implica una obsesión por dar preferencia a los medios sobre los fines. La teoría crítica denuncia

que la racionalidad instrumental o técnica está más interesada por el método y la eficiencia que por el propósito. Limita sus planteamientos al cómo y excluye el por qué.

5. *El impacto del deseo.* Una teoría crítica en evolución valora el psicoanálisis postestructural como fuente importante en la búsqueda de un proyecto de investigación emancipatorio. En este contexto, los investigadores e investigadoras críticos están autorizados para excavar más profundamente en la complejidad de la construcción del la psique humana. Un psicoanálisis de este tipo ayuda a los investigadores e investigadoras críticos a discernir los procesos inconscientes que crean la resistencia a un cambio progresista e inducen un comportamiento autodestructivo. Un psicoanálisis postestructural, con su rechazo a la tendencia del psicoanálisis tradicional de ver a los individuos como seres racionales y autónomos, permite a los analistas críticos contar con nuevas herramientas con las que repensar la interacción entre los diversos ejes del poder, la identidad, la libido, la racionalidad y la emoción. Con esta configuración, la esfera psíquica ya no está separada de la sociopolítica; de hecho, los que ejercen el poder pueden construir socialmente el deseo y utilizarlo con consecuencias destructivas y opresivas. Por otra parte, los teóricos y teóricas críticos pueden ayudar a movilizar el deseo en proyectos progresistas y emancipatorios.
6. *El concepto de inmanencia.* La teoría crítica siempre muestra interés por lo que podría ser, por lo que hay de inmanente en los distintos modos de pensar y percibir. Así, la teoría crítica debería desplazarse siempre desde la esfera contemplativa para ir más allá, a la reforma social concreta. Con el espíritu de Paulo Freire, nuestra noción de una teoría crítica en evolución toma posesión de la inmanencia cuando imagina nuevas formas de mitigar el sufrimiento humano y de crear bienestar psicológico. La inmanencia crítica nos ayuda a superar el egocentrismo y el etnocentrismo y a trabajar para la construcción de nuevas formas de relanón con los distintos pueblos y gentes.
7. *Una teoría crítica del poder reconceptualizada: hegemonía.* Nuestra concepción de una teoría crítica reconceptualizada se preocupa mucho por la necesidad de comprender los diversos y complejos modos en que el poder opera para dominar y dar forma a la conciencia. El poder, tal y como han aprendido los teóricos y teóricas críticos, es un asunto de una ambigüedad extrema que exige un análisis y un estudio detallados. Da la impresión de que entre los críticos se está formando el consenso de que el poder es un constituyente básico de la existencia humana, que trabaja para dar forma

a las naturalezas opresiva y productiva de la tradición humana. En el contexto del poder opresivo y de su capacidad para provocar desigualdad y sufrimiento en los humanos, la noción de hegemonía de Antonio Gramsci resulta fundamental para la investigación crítica. Gramsci comprendió que el poder dominante en el siglo XX no se ejerció simplemente por medio de la fuerza física, sino también por medio de la psicología social, con intentos de conseguir que la gente diera su consentimiento a la dominación a través de instituciones culturales como los medios de comunicación, las escuelas, la familia y la iglesia. La hegemonía de Gramsci reconoce que el logro del consentimiento popular es un proceso muy complejo que debe investigarse con mucho cuidado, con un estudio individualizado de cada caso.

8. *Una teoría crítica del poder reconceptualizada: ideología.* Los teóricos y teóricas críticos entienden que la formación de la hegemonía no puede separarse de la producción de ideología. Si la hegemonía es un intento extenso, por parte de los poderosos, de lograr el consentimiento de sus «subordinados», entonces la ideología hegemónica incluye las formas culturales, los significados, los rituales y las representaciones que crean el consentimiento tanto para el status quo como para el lugar concreto que cada individuo ocupa en él. La ideología, en relación con la hegemonía, desplaza a los investigadores e investigadoras críticos más allá de las explicaciones sobre la dominación que han utilizado términos como propaganda para describir el modo en el que las producciones políticas, educativas y de los medios de comunicación, así como otras producciones socioculturales, manipulan coercitivamente a los ciudadanos y ciudadanas para adoptar propósitos opresivos.
9. *Una teoría crítica del poder reconceptualizada: el poder lingüístico o discursivo.* Los teóricos y teóricas críticos han llegado a comprender que el lenguaje no es un reflejo de la sociedad. Es una práctica social inestable cuyos significados varían en función del contexto en el que se utiliza. Al contrario de lo que se creía anteriormente, los criticistas valoran el hecho de que el lenguaje no es un conducto neutral y objetivo para la descripción del «mundo real». Más bien, desde una perspectiva crítica, las descripciones lingüísticas no tratan simplemente acerca del mundo, sino que sirven para construirlo. Con estas nociones lingüísticas en mente, los criticistas comienzan a estudiar el modo en que el lenguaje, en forma de discursos, sirve como una forma de regulación y dominación.
10. *Centrarse en la relación entre cultura, poder y dominación.* En las últimas décadas del siglo XX, la cultura cobró una nueva importancia en el esfuerzo crítico por comprender el poder y la dominación. Los

teóricos y teóricas críticos han defendido que la cultura debe verse como un terreno de lucha en el que la producción y transmisión de conocimiento es siempre un proceso conflictivo. Las culturas dominantes y subordinadas despliegan distintos sistemas de significado basados en las formas de conocimiento que se producen en su dominio cultural. La cultura popular, con su televisión, sus películas, sus videojuegos, sus ordenadores, su música, sus bailes y sus otras manifestaciones, desempeña un papel cada vez más importante en la investigación crítica sobre el poder y la dominación. Los estudios culturales, por supuesto, ocupan un lugar que no deja de expandirse en este contexto, ya que examinan no sólo la cultura popular sino también las reglas tácitas que guían la producción cultural.

11. *La centralidad de interpretación: hermenéuticas críticas.* Uno de los aspectos más importantes de una teoría crítica o de una educación y una erudición bien formadas tiene que ver con un campo a menudo desatendido: la interpretación. La tradición hermenéutica crítica sostiene que en el trabajo de conocimiento sólo hay interpretación, independientemente de lo mucho que se empeñen muchos analistas en asegurar que los actos hablan por sí solos. El acto hermenéutico de la interpretación, en su articulación más elemental, implica darle un sentido a lo observado de una forma que comunique una interpretación. No sólo se deduce que todo acto de investigación es un mero acto de interpretación, sino que además, según asegura la hermenéutica, la propia percepción es un acto de interpretación. De este modo, la búsqueda de comprensión es un rasgo fundamental de la existencia humana, ya que un enfrentamiento con lo desconocido exige siempre un intento de buscar un significado, un sentido.
12. *El papel de la pedagogía cultural en la teoría crítica.* A menudo puede pensarse que la producción cultural es una forma de educación, ya que genera conocimiento, perfila valores y construye identidad. Desde la perspectiva de un libro sobre pedagogía crítica, un marco como ése puede ayudar a un profesorado y un alumnado críticos a darle sentido al mundo de dominación y opresión mientras trabajan para traer una sociedad más justa, democrática e igualitaria. En los últimos años, esta dinámica educativa ha recibido la denominación de pedagogía cultural. «Pedagogía» resulta un término útil que se ha utilizado tradicionalmente para referirse tan sólo a la enseñanza y la escolarización. Al utilizar el término «pedagogía cultural», los criticistas se están refiriendo de una forma específica a los modos en los que los agentes culturales dominantes producen modos hegemónicos concretos de ver. En nuestro contexto

> crítico interpretativo, la noción de pedagogía cultural defiende que los nuevos «educadores», en la era contemporánea, conectada por la electrónica, son aquellos y aquellas que poseen los recursos financieros para utilizar los medios de comunicación de masas. Esto es muy importante en el contexto de la pedagogía crítica, ya que el profesorado, en la era contemporánea, debe comprender, además de la educación que tiene lugar en las aulas, la que tiene lugar en la cultura popular.

Con el conocimiento de estos puntos, seremos capaces de conceptualizar mejor una pedagogía crítica que cultive la capacidad rigurosa e intelectual de adquirir, analizar y producir tanto autoconocimiento como conocimiento social. Con la base de este conocimiento y de los servicios académicos, los individuos contarían con el equipaje necesario para participar en el proceso democrático como ciudadanos y ciudadanas que poseen información y compromiso. Una suposición básica en este contexto cívico consiste en la creencia de que, en términos de una educación social democrática, tanto la vida pública occidental como la educación pública han fracasado. Las corporaciones, las organizaciones transnacionales y otros entes que ejercen el poder han obtenido un control cada vez mayor sobre la producción y el flujo de información. Aquí, la conciencia pública se alinea con los intereses del poder en un proceso complejo y que nunca ha logrado un éxito completo.

Una de las metas más importantes de la vida pública, en las últimas décadas, ha sido el cultivo de cada vez más obediencia social, acompañada de menos democracia. El intento de conquistar el consentimiento del público (es decir, la hegemonía), gracias al atractivo de la lógica y el afecto, para proyectos de privatización que pueden no ser lo mejor para los intereses públicos, ha logrado un éxito inquietante. En el mismo contexto, y conducida por muchas de las mismas fuerzas de poder, la escolarización pública ha fracasado en la promoción de una educación social rigurosa y democrática. Bajo la sombra de Theodor Adorno, el teórico social crítico de la Escuela de Frankfurt, nos referiremos a la noción de «media educación», con la que Adorno describió el modo en que la educación convencional perpetúa la alienación del alumnado respecto del conocimiento social y personal. En este proceso, la posibilidad de acción, de autodirección, se pierde en un mar de confusión social (Sünker, 1994). Para enfrentar esta alienación, los analistas sociales deben proporcionar ejemplos específicos de programas educativos formales e informales que promuevan una educación progresiva que luche contra la alienación. Al comprender las dimensiones afectivas de estos programas, los educadores y educadoras analizan por qué los alumnos y alumnas, así como otros individuos, se involucran emocionalmente en programas específicos, por qué los participantes

crean y absorben energía y por qué la disposición a imaginar y establecer nuevos proyectos se fomenta en algunos programas y no en otros.

Las escuelas como lugares para la democracia crítica: el triunfo de la estandarización y de la pseudodemocracia

En la Edad del Imperio (o como quiera que la llamemos) en la que nos encontramos, las escuelas occidentales no se han preocupado por educar a ciudadanos y ciudadanas democráticos. De hecho, las escuelas no han mostrado ningún interés particular por desempeñar ningún papel público positivo en la sociedad en la que está inserta. El papel público tradicional de la pedagogía ha sido socavado por una visión corporativa y privada del lugar que ocupa la educación. Además de su papel como una fuente de trabajo reglamentado para la economía, en esta visión privatizada las escuelas han llegado a ser entendidas como artículos de consumo, objeto por tanto de los dictados del libre mercado. En este entorno, los alumnos y alumnas pasan de ser ciudadanos o ciudadanas a ser consumidores y consumidoras, susceptibles de ser comprados y vendidos. La lógica de esta reeducación social reaccionaria implica reemplazar las agencias de servicios del gobierno por servicios privados corporativos, y también la redistribución de las riquezas de los pobres hacia los ricos y la construcción de un sistema privado de mercado que fomenta tanto los valores del individualismo aislado como la ayuda a uno mismo, la gestión corporativa y el consumismo, en lugar de la ética pública y la democracia económica. Así, el currículo social que enseñan las escuelas occidentales del siglo XXI incluye a menudo una santificación de la esfera privada, de un modo que ayuda a consolidar el poder corporativo y los intereses del imperio. En este contexto, se expande la libertad de la corporación para redefinir la vida social y educativa en formas que sirven a sus intereses financieros.

A la pedagogía crítica le ha resultado muy difícil contrarrestar este proyecto de reeducación conservadora, con su política incorporada, porque este último ha sido muy hábil al expresarse en el lenguaje de la mejora pública y la virtud democrática. Los apóstoles de la privatización declaran que la esfera pública ha fracasado. El mercado privado es un mecanismo mucho más efectivo para lograr la mejora socioeconómica. Dado que las fuerzas del mercado gobiernan el mundo, los alumnos y alumnas, los ciudadanos y ciudadanas, así como la propia enseñanza, deben aprender a adaptarse a esta realidad. Un elemento clave de esta educación social conservadora tiene que ver con esta adaptación, el intento de fomentar una filosofía de mercado. Las corporaciones, a día de hoy, patrocinan las escuelas o entran a formar parte directamente de sociedades conjuntas de colegios y empresas. Si se analiza, se empieza a

descubrir un patrón en las lecciones que se les enseñan a los alumnos y alumnas en el currículo corporativo de la enseñanza privatizada. La educación imperial se construye sobre una serie de objetivos del libre mercado. Se espera que las escuelas gradúen estudiantes que ayuden a las corporaciones:

1. A aumentar la producción de la clase trabajadora sin incrementar los sueldos.
2. A reducir los cambios en la clase trabajadora.
3. A apaciguar los conflictos entre la dirección y los trabajadores y trabajadoras.
4. A convencer a los ciudadanos y ciudadanas de que la clase obrera y las empresas comparten los mismos objetivos.
5. A crear una mano de obra leal tanto a la corporación como a los objetivos del imperio.

Por desgracia, la pedagogía crítica debe entrar en el debate sobre los objetivos de las escuelas sin perder de vista todas estas realidades.

Este proceso político de privatización está basado en una educación ideológica bien camuflada, incrustada en el entorno informativo de las sociedades occidentales del siglo XXI (Sünker, 1994). En estas sociedades, una educación del tipo descrito tiene lugar en toda una variedad de medios sociales y culturales, tanto dentro como fuera de las escuelas. Así, la educación ideológica imperial tiene en cuenta las condiciones sociales cambiantes de una sociedad mediatizada electrónicamente, en especial las nuevas condiciones bajo las que se produce la información. En este contexto, una pedagogía crítica imaginativa debe comprender que la educación y también la producción de conocimiento, a día de hoy, surgen en la intersección entre la economía política y la cultura. Comprender todas estas dinámicas, un aspecto esencial de una pedagogía crítica capaz de dar lugar a transformaciones, es su proyecto analítico, su elaboración de un mapa que muestre los modos en los que los significados políticos se construyen tanto en las escuelas como en los escenarios socioculturales. En este punto, los defensores y defensoras de la pedagogía crítica inician la tarea, de suma importancia, de interpretar el modo en que tiene lugar la dominación en el panorama actual de información y economía política. Así pues, desde un punto de vista interpretativo, una pedagogía crítica en evolución se convierte en una hermenéutica holográfica (se entiende como holográfica una dinámica en la que el conjunto está contenido en cada una de las partes): analiza los modos que utilizan las ideologías opresoras creadas por las estructuras sociopolíticas (el conjunto) para incrustarse en lo individual (la parte). ¿Cuál es la relación entre los macropoderes y la subjetividad de los seres humanos individuales?

Comprender la construcción sociopolítica de lo individual en la educación contemporánea

La intersección entre lo social y lo individual, entre lo macro y lo micro, es una dimensión fundamental para una pedagogía crítica en evolución. De hecho, ya que el análisis de la pedagogía crítica vuelve a integrar lo político, lo económico y lo cultural en el nuevo plano histórico de la sociedad globalizada, imperial y «recuperada» del siglo XXI, trabajamos para repensar y reafirmar en este contexto la importancia de la subjetividad (perteneciente al dominio de lo personal, de la conciencia). En muchos sentidos, un movimiento así resulta controvertido para la tradición crítica, ya que un gran número de analistas sociales critica, en muchas ocasiones por buenas razones, el interés contemporáneo por el individualismo, por la realización individual y por las políticas de identidad. Comprendo los problemas inherentes que se descubren en estas dinámicas, a menudo liberales, y aun así sigo creyendo que se pueden encontrar, en el marco de este énfasis por el desarrollo individual, posibilidades para la emancipación. Según el trabajo de Philip Wexler (1997) y mi propio trabajo en el desarrollo de una ontología crítica (Kincheloe, 2003), una característica fundamental de un criticismo en evolución tiene que ver con el intento de extraer los elementos transformativos de la educación de los individuos en la Era del Imperio.

Ya que la educación ideológica tiene lugar en toda una variedad de campos, se requiere un estudio no sólo de los niveles social (macro-) e individual (micro-), sino también del nivel institucional (meso-). En este acercamiento integrador, resultan relevantes tanto la interacción entre estos tres niveles en el proceso de educación ideológica como los modos en que actúan en la construcción de lo social y lo individual. En un análisis de este tipo, estos intereses dispuestos en varios niveles obligan a los educadores y educadoras a evitar cualquier tipo de enfoque que sólo tenga en cuenta una perspectiva. Por ejemplo, a mí no sólo me preocupa la construcción social del conocimiento individual, sino también la responsabilidad del individuo por sus propias acciones. Esta atención al libre albedrío está muchas veces ausente en algunas articulaciones de la educación crítica. La noción del libre albedrío debe reconsiderarse con sumo cuidado a la luz de las celebraciones liberales de la libertad individual y de los lamentos deterministas de una dominación totalitaria. Los individuos son capaces a menudo de derrotar al poder del capital, a la supremacía blanca, a la homofobia y al patriarcado; al mismo tiempo, en cualquier caso, las estructuras de la opresión consiguen con demasiada frecuencia que los individuos se sometan a la visión del mundo de los poderes dominantes.

No hay nada simple en la educación ideológica. ¿Cómo puede comunicarse una perspectiva de la complementariedad del individuo autodirigido (autónomo) y del individuo social? Una complementariedad como

ésta rechaza tanto el fracaso de lo social como el fracaso de lo individual; busca, en su lugar, una tercera vía. Esta pedagogía crítica de la tercera vía acepta la complejidad del problema en vez de evitarla. Aborda directamente las contradicciones inherentes a la interacción entre autonomía y pertenencia. La esencia de esta noción de la educación ideológica del yo reside en la naturaleza de la relación entre independencia e interacción. La sociabilidad del individuo dentro de esta compleja relación exige mucho más que una mera comprensión del contexto social. Es cierto que se necesita una valoración del contexto, pero esta articulación de la educación ideológica incluye también el desarrollo de sentidos humanos individuales. En este contexto, el concepto de «revitalización» de Philip Wexler, que emana del interés por el «avivamiento» en la sociedad contemporánea, se añade a la combinación de la teoría crítica.

Una pedagogía crítica en evolución se toma en serio la revitalización propuesta por Wexler, analiza sus problemas y potenciales en relación con preocupaciones más generales como la igualdad y la justicia. Las posibilidades de cambio social y de autotransformación que ofrece la revitalización resultan, en este contexto, apasionantes.

La construcción ideológica de la subjetividad: tres «capas»

La noción reconceptualizada de la intersección entre lo social y lo individual que se ofrece aquí puede ser utilizada por un profesorado crítico. Con conocimiento de la tradición teórica crítica, tal y como la articuló el analista social alemán Heinz Sünker (1994 y 1998), de la reconstrucción de la identidad individual desarrollada por Philip Wexler (1997 y 2000) y de la ontología crítica (Kincheloe, 2003), así como con mis propio interés por la pedagogía cultural, emerge un nuevo concepto de pedagogía crítica para una Edad del Imperio hiperreal.

Tradición

Heinz Sünker (1994 y 1998) sostiene que la educación es una práctica social que está conectada con, y mediatizada por, otras prácticas sociales; en este contexto, se pregunta qué es «bueno» en una buena educación de la juventud. Con apoyo de alguno de los teóricos de la Escuela de Frankfurt, y de las teorías educativas críticas de los alemanes Heinz-Joachim Hadorn y Georg Thenuisen, se puede construir un canon crítico de la educación ideológica. Este cuerpo de trabajo se toma en serio la contribución de cada individuo, como miembro de la sociedad, a una vida mejor, una contribución basada en una conciencia de la naturaleza de la construcción social de la propia conciencia y del tejido social. Un canon como el descrito

comprende la importancia de la intersubjetividad (relaciones de varios individuos, interacción interpersonal) en la construcción de la subjetividad. En este contexto, se analizan los esfuerzos educativos históricos por actuar sobre dichas perspectivas. Se hacen preguntas sobre las razones que han conducido a sus fracasos y éxitos, así como sobre la relevancia de éstos en la práctica contemporánea. Para responder mejor a estas preguntas, Sünker (1994) introduce la articulación de Hadorn del *Bildung*, centrándose en su interés por la emancipación, la madurez y la autodeterminación.

La tradición del *Bildung* resulta especialmente importante para la educación ideológica debido a su interés por la producción de subjetividad en el contexto de las relaciones intersubjetivas. Sünker defiende la relevancia del *Bildung* para el criticismo contemporáneo enfatizando dos dimensiones: los procesos de mediación entre el individuo y la sociedad y los procesos implicados en la construcción de la subjetividad individual. De este modo, el *Bildung* trasciende los intentos de la educación hegemónica de normalizar al individuo para ajustarlo al orden social vigente. Con un rechazo del intento del liberalismo burgués de formar al individuo sin referencias a las condiciones sociales existentes, el *Bildung* se interesa por el desarrollo individual en el contexto de la conciencia de las relaciones y del desarrollo de competencias sociales. En este contexto, el *Bildung* desempeña un papel de mediación entre las perspectivas materialistas (económico-políticas) del mundo y las preocupaciones de la vida cotidiana, conectando en el proceso lo macro y lo micro. Según el concepto de *Bildung*, el aprendizaje se concibe como una actividad que tiene lugar como parte de una lucha democrática más general, con un ojo puesto en el cultivo del intelecto y el otro en la democracia.

Con nuestro canon crítico de educación ideológica firmemente asentado sobre un conocimiento del *Bildung*, nos desplazamos ahora hacia otras tradiciones para buscar nuevas perspectivas que añadir a esta concepción. Como se dijo previamente, nuestro modelo multidimensional de educación crítica se forma también con los intentos de Philip Wexler de reivindicar saberes antiguos que fueron abandonados a partir de la Ilustración europea y del nacimiento del cartesianismo en los siglos XVII y XVIII. Si la edad contemporánea está llegando a su fin (o como mínimo transformándose), entonces los problemas que debemos resolver también están sufriendo una mutación. Wexler señala el modo en que, a medida que se han dado estos cambios sociales, culturales y políticos, la religión ha vuelto a la primera línea de la práctica social y de la conciencia cultural. Con un movimiento capaz de dirigirse en distintas direcciones simultáneamente, la religión se desplaza hacia atrás, hasta llegar a lo premoderno, y también hacia delante, más allá de la hiperrealidad imperial, para proporcionar distintos cimientos para sus modos de ver y actuar. Wexler advierte a los progresistas y a los teóricos críticos de que no deben hacer caso omiso de estas

nuevas perspectivas religiosas, despachándolas con la suposición materialista automática de que la religión es simplemente una herramienta de la ideología dominante. Mirando a través de la ventana teológica, los educadores y educadoras sociales pueden explorar formas premodernas de sacralización y nuevas perspectivas místicas. Evitando con cuidado las articulaciones *new age* de estas tradiciones, acomodaticias y distorsionadas, Wexler observa a través del cristal de una tradición sociológica crítica exigente y rigurosa. En sus manos aparecen nuevas aplicaciones para este conocimiento.

A partir del movimiento teórico de Wexler, mi intención es tratar de contribuir al canon de una educación ideológica transformadora mediante la incorporación al tablero de juego de la pedagogía de conocimientos procedentes de grupos indígenas y subyugados, a los que ya me referí con anterioridad. Procedentes de recuerdos peligrosos suprimidos por la historia, así como de información que los custodios de lo social y lo académico han preferido apartar, los saberes de los grupos indígenas y subyugados desempeñan un papel importante en una pedagogía crítica que se preocupe con las formas que utiliza el poder dominante para inculcar ideología en la época contemporánea. A través de un cultivo consciente de estos conocimientos «de bajo estatus», se hace posible crear visiones alternativas, democráticas y emancipatorias de la sociedad, de la política, de lo cognitivo y de la educación social. El conocimiento subyugado de los africanos y africanas, de los pueblos indígenas de todo el mundo, de las mujeres de diversos contextos culturales, de la clase obrera y de otros muchos grupos se ha enfrentado a la visión de la realidad de la cultura dominante. Estos conocimientos subyugados son capaces, como mínimo, de hacer que los alumnos y alumnas inmersos en las escuelas y la sociedad convencionales se den cuenta de que existen muchas perspectivas sobre cualquier asunto. Una pedagogía crítica que incluye la forma de ver las cosas de los grupos subyugados enseña una lección esencial sobre las complejidades de la producción de conocimiento y sobre cómo este proceso moldea el modo en que nos vemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea.

Los individuos procedentes de las formaciones sociales dominantes han comprendido en muy pocas ocasiones, si es que se han molestado siquiera en intentarlo, el modo en el que contemplan a los prójimos marginados. Como consecuencia, las mujeres suelen comprender el punto de vista masculino sobre ellas mejor de lo que los hombres comprenden la visión femenina sobre ellos; los individuos de África, o de herencia africana, comprenden las motivaciones de los blancos mejor que lo que los blancos comprenden las suyas; y los trabajadores y trabajadoras de bajo estatus entienden cómo los ven sus jefes con mucha más claridad que la que los jefes tienen para comprender qué piensan de ellos los trabajadores. Resulta evidente que estas nuevas perspectivas proporcionan a los pedagogos y pedagogas

críticos y a sus estudiantes una visión completamente distinta del mundo y de los procesos que lo conforman. Los educadores y educadoras críticos que utilizan estos puntos de vista subyugados se convierten en agentes transformadores que alertan a la sociedad de sus características ocultas y de sus recuerdos sumergidos, y en el proceso ayudan a individuos concretos a identificar la opresión que sufren o a ser capaces de comprender su complicidad en la opresión.

En este contexto, los educadores y educadoras de una crítica transformadora buscan formas específicas de los conocimientos subyugados, por ejemplo los saberes indígenas. Los saberes indígenas constituyen formas especiales de conocimiento subyugado que son locales, basados en la experiencia de la vida y ajenos a la ciencia occidental, que no los ha producido. Estos saberes se transmiten en el tiempo por individuos de un determinado territorio geográfico o cultural. Sólo ahora, en el siglo XXI, los europeos están empezando a apreciar el valor del conocimiento indígena acerca de la salud, la medicina, la agricultura, la filosofía, la espiritualidad, la ecología y la educación. Se trata de los tipos de conocimiento que la educación ideológica occidental ha tratado tradicionalmente de desacreditar y erradicar. Una educación crítica transformadora trabaja sin descanso para salvar estos conocimientos que, por desgracia, están desapareciendo de la faz de la tierra. Por fortuna, muchos individuos de origen indígena están trabajando con sus aliados para darle la vuelta a esta tendencia.

Cultura

Esta sección se centra en el papel cada vez mayor de lo cultural en el terreno de la educación ideológica contemporánea. Si nos encontramos en el amanecer de una nueva era, entonces la educación crítica y sus miembros deben tratar de encontrar los lugares en los que están teniendo lugar las nuevas formas de educación ideológica. Una característica esencial para las nuevas condiciones sociales reside en la aparición de un nuevo papel para el terreno cultural, una función política y educativa expandida. La época actual hace que la pedagogía crítica se enfrente a nuevas contradicciones y a nuevas formas de frustrar la emancipación. En esta nueva era, el capital cultural se ha reorganizado para hacerse más flexible, innovador y poderoso. Los nuevos desarrollos tecnológicos y de organización han permitido que el capital disponga de un mayor acceso tanto al mundo en general como a la conciencia humana en particular. El capital transnacional, así reorganizado, ha adoptado una estética que celebra la comercialización de la diferencia, de lo efímero, del espectáculo y de la moda. Con esta observación pretendemos desenmascarar la preocupación fundamental de este campo cultural reorganizado ideológicamente: esta nueva y flexible estética del capital adquiere su fuerza hegemónica gracias a su habilidad para

emplear el terreno cultural para el adoctrinamiento ideológico. De este modo, el terreno cultural se presenta como un objetivo político fundamental, un lugar en el que se construye la conciencia ideológica, un nuevo escenario para la educación ideológica.

Así, la educación crítica actual aprende en este contexto una lección impagable: la vida cotidiana tiene lugar en una nueva plantilla ideológica, una matriz semiótica que toma su forma, en parte, por medio de imágenes creadas desde las corporaciones. El capital produce una nueva educación ideológica, diseñada para regular a la población, ya que los consumidores con carga afectiva que actúan en un terreno privatizado pierden conciencia de lo que solía llamarse la esfera pública. Este dominio privatizado está al mismo tiempo globalizado y descentralizado o localizado, y distorsiona los conceptos tradicionales de espacio y tiempo. El pasado se politiza y se convierte en un bien de consumo, de modo que se transforma la memoria colectiva en una especie de *Frontierland* de la Disney, un poderoso lugar para la educación ideológica. En este contexto, el tiempo se vuelve a articular y la vida cotidiana se convierte en un presente eterno. Sin intervención crítica, el espacio público se deteriora y se elimina la conciencia crítica. La desorientación inducida por la sobrecarga informativa de la nueva condición cultural fomenta que los individuos busquen más ayuda especializada y más implicaciones terapéuticas para sus asuntos cotidianos. Por ejemplo, en la serie *Los Soprano*, de la cadena HBO, Tony, el jefe de la mafia, está tan alterado y confundido por culpa de los cambios en las condiciones culturales que busca una terapia psicológica, y la consecuencia es que le recetan Prozac para la depresión. Ni siquiera aquellos que se muestran orgullosos de ser criminales autosuficientes pueden huir de los efectos del desequilibrio cultural. El capital, que trabaja en el campo del control de la información y de la producción de placer, incrusta imágenes positivas de sí mismo en los niveles más profundos del subconsciente. Muchos llegan a asociar las «cosas buenas de la vida» y la felicidad con el terreno privatizado del consumo. Por ejemplo, por mucho poder que tenga Tony Soprano, el jefe criminal, es incapaz de captar la atención de su propio hijo cuando éste (A.J.) juega con un videojuego de la Nintendo.

El placer es un educador social poderoso, y el placer que produce el capital nos enseña una lección política muy conservadora: ya que las corporaciones crean placer, deberíamos unir fuerzas con ellas. De este modo nuestro «afecto» se organiza al servicio del capital: impuestos más bajos para las empresas, mejor clima comercial, identificación del mínimo aceptable corporativo con el bienestar social, sueldos más altos para los ejecutivos, menor coste de la mano de obra, menos regulaciones medioambientales y apoyo a las guerras imperiales, por nombrar sólo unos pocos. La hegemonía en este nuevo contexto actúa en el punto de intersección entre el afecto y la política: el campo cultural. La característica revolucionaria de

esta educación ideológica represiva y dominada por el capital es que la cultura da forma a lo político. La pedagogía crítica ha fracasado en ocasiones en su valoración de esta circunstancia, por no hablar de su impacto dramático en la conformación de la conciencia política y la subjetividad.

De este modo, la educación crítica transformadora debe comprender las nuevas dinámicas afectivas que operan en la producción de la identidad. Cuando hablamos del campo cultural, por supuesto, una característica fundamental de este dominio tiene que ver con la cultura popular y su relación con el poder. La cultura popular abarca la televisión, el cine, los videojuegos, la música, Internet, los mensajes de móvil, los iPods, los centros comerciales, los parques temáticos, etc. Estos son los escenarios de una pedagogía cultural actual de la comercialización que se encuentra con la gente en sus campos de existencia afectiva. Debido a que proporciona diversión, placer, buenas sensaciones, pasión y emoción, esta educación ideológica inscrita por el capital relaciona la ideología con dichas dinámicas afectivas. En la sociedad contemporánea, las ideologías sólo son efectivas si se pueden articular en paralelo al plano afectivo. El afecto es complejo porque tanto el placer como el desagrado constituyen respuestas afectivas. Si a alguien, por ejemplo, en el terreno de los afectos, le disgusta el *hip-hop*, esta actitud puede inscribirse en lo ideológico con ciertos significados concretos acerca de la juventud y de las herencias africanas en todo el mundo. Aunque es complejo, el poder producido y desplegado en paralelo a este plano afectivo resulta también profundo en cuanto a su habilidad para moldear tanto la subjetividad como las distintas formas de ver el mundo.

Nuestra visión crítica de una educación transformadora, una pedagogía crítica en evolución, reconoce estas dinámicas políticas y culturales contemporáneas y analiza sus consecuencias tanto en los macroniveles como en los microniveles. Uno de los efectos más importantes de esta colonización de los afectos a manos de las corporaciones ha dado como resultado, por supuesto, el fenómeno de la despolitización. En el corazón de este fenómeno habita una realidad paradójica: muchos occidentales han invertido sus afectos en la privatización emergente del orden social, y sin embargo no apoyan los programas económicos y políticos del conservadurismo. En este contexto tan extraño, los individuos siguen sin comprometerse políticamente y sin actuar en lo cívico. Salvo por una minoría significativa de ciudadanos de derechas, los individuos se han apartado del terreno de la política. No quiero quitarles importancia a luchas como las de los conserjes que reclaman justicia económica, ni a las protestas contra la World Trade Organization o a las breves efusiones de sentimientos antimilitaristas que precedieron a la invasión y la ocupación de Irak por parte de los Estados Unidos, pero estas acciones no dejan de ser excepciones. Además, el proceso de despolitización ha producido un analfabetismo pas-

moso en lo que se refiere al lenguaje y los conceptos políticos, sobre todo entre los jóvenes. La dinámica ideológica es tan importante que los educadores y educadoras críticas son simplemente incapaces de hacer su trabajo si no la comprenden.

En la cultura del siglo XXI, mediatizada por lo electrónico, la juventud ya no está protegida del conocimiento esotérico de la edad adulta. La gente joven, en cierto modo, sabe demasiado como para poder conservar el idealismo que tradicionalmente se asocia con esta fase de la vida. Debido a este conocimiento del mundo, mucha gente joven ha terminado sintiendo hastío, hasta el punto de que no creen que nada merezca su confianza si exceptuamos el valor intrínseco del placer y el afecto propios. Ya que es imposible escandalizarlos, muchos jóvenes (y también muchos adultos) sólo sienten emoción con lo que tiene que ver con la emoción, y no, por supuesto, con los intrincados asuntos políticos. En este contexto manejado por la cultura, el discurso político se reduce a emociones en el nivel de los impulsos y a inversiones afectivas ligadas directamente al interés propio. La política sólo tiene éxito cuando se presenta como algo que no tiene que ver con la política. Las cuestiones de justicia racial sólo se vuelven importantes cuando muchos ciudadanos blancos perciben que los negros y los líderes gubernamentales, mediante la discriminación positiva, les están quitando el empleo. Los asuntos de política social y de la moral pública resultan irrelevantes en este contexto. «Los que no son blancos, con ayuda del gobierno, nos están robando "nuestros" trabajos». El debate político racional resulta irrelevante; la discriminación positiva es un asunto afectivo. Las campañas publicitarias televisivas efectivas no proporcionan motivos racionales para terminar con la discriminación positiva; se representa una mano negra que le arrebata una solicitud de empleo a una mano blanca de la clase obrera. Los consultores políticos profesionales entonan sus mantras: «Déjalo en el plano afectivo, tonto». Una educación ideológica transformadora, en este contexto saturado por los medios, no puede volver a ser la misma.

Identidad

Después de haber establecido un canon crítico para una educación ideológica transformadora y de haber explorado las condiciones culturales cambiantes de la sociedad del siglo XXI, electrónica y globalizada, debemos centrar nuestra atención en las cuestiones de la identidad y la creación del individuo. En este contexto, los argumentos de Philip Wexler (1997 y 2000) se convierten en catalizadores de nuestra noción de un criticismo en evolución en una era en la que el poder dominante ha logrado un gran éxito en la educación ideológica. El énfasis fundamental en lo afectivo de la realidad mediatizada electrónicamente, según postula Wexler, contiene en su

interior un movimiento social descentralizado que ofrece posibilidades para una educación social emancipatoria.

Ahí está, según sostiene, una racionalidad alternativa que a menudo actúa de un modo afectivo para revitalizar a aquellos y aquellas que se encuentran atrapados por un medio actual que considera la información una mercancía, una revitalización que la pedagogía crítica pasa por alto. Las medidas afectivas se pueden utilizar, como hace el poder, para homogeneizar a los individuos y a los grupos sociales, pero también pueden usarse para hacer que determinadas cosas tengan una importancia que reafirme la autodirección y la solidaridad de grupo, usando la habilidad productiva positiva del poder. Para cimentar estos conceptos, Wexler propone aprovechar todo lo que esté a nuestra disposición en el escenario cultural contemporáneo. Si el yo es el punto en el que se encuentra el cambio en el siglo XXI, entonces una pedagogía crítica en evolución debe aprovechar la oportunidad para producir «yoes» con significado.

Consciente de las dimensiones políticoculturales que hemos descrito, la educación crítica estudia los diversos modos que utilizan los individuos para protegen su identidad frente a los flujos de poder del capital. En estas acciones defensivas, los individuos no sólo se protegen de los terremotos sociales que hacen que se tambalee el terreno cultural en el que viven, sino que además forjan nuevos tipos de alianza colectiva. Se pueden encontrar ejemplos de acciones de este tipo en Internet, donde los individuos modifican sus identidades y entran en contacto con un amplio abanico de navegantes de la web parecidos a ellos. En estas vidas virtuales, las fronteras tradicionales del yo se difuminan con la interacción de seres que han perdido su materialidad. En el cosmos electrónico de información, el descubrimiento de Wexler, que identifica una retirada a un interior defensivo, se convierte en un conocimiento importante para la educación crítica.

La revolución del ser social descrita por Wexler se basa en las posibilidades que se ofrecen con un giro hacia lo interior y con el intento de rehacer la conciencia que lo acompaña. En este punto esencial hay una convergencia de la afirmación de Sünker, basada en el *Bildung*, de que la conciencia es el elemento fundamental en el proceso educativo, de las nuevas tecnologías culturales de construcción de la conciencia y del análisis del propio Wexler sobre las consecuencias de las oportunidades que ofrece el «giro al interior». En esta intersección, la nueva educación ideológica encuentra su propósito y la posibilidad de construir una nueva ontología crítica, un modo transformador y autoconsciente de *ser* humano. En el centro de esta dinámica sintética se encuentra la forma en que Wexler comprende las potencialidades de las racionalidades alternativas y del avivamiento en la reconstrucción emancipatoria de la conciencia y la identidad.

Partiendo del paso teórico dado por Wexler, trato de contribuir al canon de una educación ideológica transformadora en el contexto más

amplio de la pedagogía crítica, incorporando la ontología crítica a la receta. En este contexto, la educación crítica se implica en la emoción de conquistar nuevos niveles de conciencia y de «modos de ser». En una ontología crítica, los individuos que logran esta conciencia pueden comprender de qué modo, y por qué, los puntos de vista dominantes han moldeado sus opiniones políticas, sus creencias religiosas, sus roles genéricos, sus posiciones raciales y sus orientaciones sexuales. Comprenden la naturaleza y la complejidad de los modos en que los poderes dominantes trabajan para construir la subjetividad o la conciencia a través de la educación, de los medios de comunicación y de otros escenarios culturales.

La visión de una ontología crítica nos ayuda en el intento de adquirir nuevas perspectivas y conocimientos acerca de en quiénes podemos convertirnos. Una visión así nos ayuda a desplazarnos más allá de nuestro estado de ser actual (nuestros «yoes» ontológicos) a la vez que discernimos las fuerzas que nos han hecho como somos. La línea entre la producción de conocimiento y el yo es borrosa, ya que lo ontológico y lo epistemológico convergen en el entorno de las cuestiones de identidad y de la construcción social del yo. Al emplear la visión ontológica nos hacemos preguntas sobre la ética, la moralidad, la política, la emoción y los sentimientos irracionales, pero lo que buscamos no son pasos concretos para volver a moldear nuestra subjetividad sino una estructura de principios con los que podamos negociar. Con el uso de las nuevas perspectivas de la ontología, exploramos nuestro *estar en el mundo*. Así, nos unimos a la búsqueda de nuevos modos de ser humanos, expandidos, más justos e interconectados.

Una dimensión esencial de una ontología crítica implica que nos liberemos de las metáforas maquinales del cartesianismo. Una actitud ontológica así reconoce el reduccionismo que supone ver el universo como una máquina bien engrasada y a la mente humana como un ordenador. Estas «formas de ser» trastornan una valoración de la increíble fuerza vital que habita en el interior del universo y del ser humano. Esta cosmología de máquinas ha situado a los seres humanos como si vivieran en un mundo muerto, en un universo sin vida. Ontológicamente, este cartesianismo ha separado a los individuos de sus entornos inanimados, deteriorando cualquier interconexión orgánica de la persona con el cosmos. La complejidad vivificante de la inseparabilidad de lo humano y el mundo se ha perdido y los estudios sociales, culturales, pedagógicos o psicológicos se han vuelto abstractos, separados de su contexto. Esta separación ha tenido efectos ontológicos desastrosos. Los seres humanos, de algún modo, perdieron su pertenencia, tanto al mundo como al resto de gente que los rodea.

La importancia de los saberes de los indígenas (Semali y Kincheloe) o de otros grupos subyugados vuelve a aparecer en este contexto ontológico.

Con el nacimiento de la modernidad y la revolución científica se perdieron muchas ontologías premodernas, indígenas, ridiculizadas por los europeos, que las tachaban de primitivas. Hay una gran diversidad entre las cosmovisiones y las formas de ser premodernas, pero parece que existen algunos patrones discernibles que las distinguen de las perspectivas modernas. Además de desarrollar sistemas de significado y existencia que se encontraban conectados con perspectivas cosmológicas sobre la naturaleza de la creación, muchas cosmovisiones premodernas veían la naturaleza y el mundo en general como sistemas vivos. Los observadores occidentales, cristianos, tacharon estas perspectivas de panteístas o de adoración de la naturaleza, con evidente condescendencia, y las consideraron un enemigo del monoteísmo. Sin comprender las sutilezas y matices de estas maneras indígenas de ver el mundo, los europeos le dieron la vuelta a la sensación de pertenencia que acompañaba a estas formas mágicas de entender la naturaleza. La modernidad cristiana europea convirtió al individuo, antes un participante activo en la representación de la naturaleza, en un observador distante, objetivo y despersonalizado.

El resultado de este proceso fue el individuo occidental moderno, alienado y desencantado. Como señala Edmund O'Sullivan (1999), el cartesianismo hizo añicos «la relación entre el microcosmos y el macrocosmos» (p. 18). Esta fragmentación dio como resultado tanto la pérdida de la importancia cosmológica como el comienzo de un patrón de desequilibrio ontológico, que avanza imparable. Una ontología crítica implica el proceso de volver a relacionar a los seres humanos, en toda una serie de niveles, y de múltiples modos, con un entramado vivo de realidad social y física, con un cosmos lleno de vida. Los pedagogos y pedagogas críticos con una visión ontológica crítica pueden ayudar a los alumnos y alumnas a conectarse con la red cívica del dominio político, con la red biótica del mundo natural, con la red social de la vida humana y con la red epistemológica de la producción de conocimiento. De esta forma, nos desplazamos todos al escenario de la ontología crítica, en el que nuevos modos de ser y nuevos modos de *estar conectado* dan una nueva forma a todo el mundo. En una educación ideológica crítica, la ontología crítica prepara el terreno para identidades alternativas en un mundo occidental que ha truncado las posibilidades del yo.

En este punto podemos observar la fusión de las ideas de Wexler con la ontología crítica. Basándose en su perspectiva de estos asuntos ontológicos, Wexler sostiene que el desencanto intuitivo ante esta fragmentación cartesiana, y la consiguiente destrucción de la relación con el propio entorno, están alimentando una revaloración social difusa. Utiliza el término, revitalización, para este movimiento masivo y sin centro que está atravesando las sociedades occidentales. Constituye un intento, afirma, de volver a sacralizar nuestra cultura y nuestros yoes. Un intento como éste

pone al descubierto el impacto que el eurocentrismo y el cartesianismo han tenido sobre lo que son ahora (en lo que se han convertido) los seres humanos, o nuestras identidades, y al mismo tiempo crea un «cambio desde dentro» ontológico. Con una comprensión de los problemas del cartesianismo, su falta de conocimiento de sí mismo o de interés respecto a la conciencia y la interconexión, la resacralización de Wexler parte de las tradiciones de sabiduría, tanto las premodernas como las contemporáneas, para poner los cimientos de un cambio ontológico profundo. En esta ontología emergente se repara la bifurcación cartesiana de la mente y el cuerpo, y se buscan nuevas relaciones para la mente, el cuerpo y el espíritu. En la trascendencia de las nociones modernas de una avaricia corporal del yo se consigue una nueva perspectiva acerca del papel del cuerpo en la construcción de significado y en el *ser humano*. Se construye un nuevo mundo para la formación de identidad.

Partiendo de estas nuevas perspectivas, una ontología crítica sitúa el cuerpo en relación con la complejidad de la cognición y del proceso de la propia vida. El cuerpo en un reflejo corpóreo del concepto evolutivo de *autopoiesis*, la organización o fabricación de la vida por sí misma (Varela, 1999). La *autopoiesis* implica la producción de una organización del patrón de la vida. La cognición, en este contexto ontológico, implica el proceso de autoproducción. De este modo, la propia vida, la naturaleza del ser, es una actividad cognitiva que implica el establecimiento de patrones de vida, patrones que se convierten en la fuerza vital por medio de la autoorganización. Si la vida se organiza a sí misma, entonces existen implicaciones profundas en lo ontológico, lo cognitivo, lo ideológico y lo pedagógico. Al reconocer nuevos patrones y desarrollar nuevos procesos, los seres humanos hacen una aportación a su propia evolución, una aportación mucho mayor de lo que se creía. En un contexto como éste, la acción y las posibilidades humanas se amplían, ya que *podemos* superar los elementos neofascistas de la presión ideológica occidental actual.

Con estas ideas y esta esperanza en mente, se hace importante señalar que Wexler sostiene que un aspecto de la cultura de información electrónica de la época contemporánea implica el surgimiento de una nueva preocupación por la cosmovisión y por los métodos del misticismo clásico. A pesar de que esta cultura mediatizada ha servido con frecuencia para hacer añicos las identidades, Wexler identifica un nuevo poder en las mentes de la gente. Pasando por encima de la ilustración cartesiana, la nueva conciencia del ser humano surge en torno a una resacralización de los códigos culturales, la síntesis globalizadora de las expresiones culturales que saca a la luz el etnocentrismo de la ciencia y la epistemología europeas y también, por último, un nuevo historicismo que retoma lo premoderno, lo antiguo y lo arcaico. La revitalización del yo, junto a las nuevas identidades que fomenta, toma forma en este contexto sintético. Como respuesta directa a

los efectos de fragmentación de la hipercultura de la información, la revitalización hace uso de del poder de la imaginación para proteger al yo de las amenazas que encierran el informativismo y la hiperrealidad. Alimentados por estas perspectivas y reconocimientos de las tradiciones de la teoría crítica y de los estudios culturales, Wexler conceptualiza la sinergia entre una autorrealización resacralizada y una educación crítica.

El poder emancipatorio de esta sinergia gira en tono a la articulación de estas intersecciones conceptuales y de la conciencia, la acción y la praxis que surgen allí. Wexler entiende que la autorrealización, en sus expresiones corporal y psíquica, debe ir más allá de sus raíces narcisistas y situarse con firmeza en lo trascendente o lo cosmológico en beneficio de lo que yo llamo una pedagogía crítica en evolución. Si se utiliza en el plano de lo sagrado, la autorrealización, a manera de revitalización, proporciona unos cimientos estratégicos sólidos para la lucha contra la alienación del mercantilismo, del racionalismo y del adoctrinamiento ideológico. Al dedicarse al deseo y la vitalidad de la vida cotidiana, y al discernir el modo en que deben utilizarse de un modo emancipatorio y no manipulador, la autorrealización reexamina la relación entre el yo y el entorno. Una educación ideológica transformadora se aprovecha de esta apertura conceptual, recurriendo a la vitalidad de este nuevo individualismo y conectándolo con el canon de Sünker y con mis propias preocupaciones culturales. Así, el yo se acopla con otros yoes en una unión sólida que construye una nueva visión para una práctica crítica revigorizada y en continua evolución.

Dimensiones esenciales de la síntesis crítica

En una cultura actual que encuentra cada vez más difícil movilizarse para la acción política, los defensores y defensoras de la pedagogía crítica deben avanzar por un territorio social y cultural desconocido. Si se tienen en cuenta la complejidad y el cambio vertiginoso de la hiperrealidad, los intentos de abordar la alienación, la opresión y el adoctrinamiento ideológico parecen de algún modo ajenos al espíritu de los tiempos. Nuestra síntesis de estos dominios diversos no debe ser únicamente conceptualmente coherente, sino que además debe ser consciente del contexto, lo bastante como para operar en el extraño escenario sociocultural al que nos enfrentamos en el siglo xxi. Las características fundamentales de nuestra nueva síntesis de la tradición teórica crítica desde la pedagogía crítica en evolución, una perspectiva del poder de las pedagogías culturales dominantes y de la importancia de la construcción de la identidad, incluyen:

1. *El desarrollo de una imaginación sociocultural.* En la base de nuestra pedagogía crítica en evolución, que consta de varios niveles, se encuentra la habilidad de imaginar nuevas formas de autorrealiza-

ción y de colaboración social que conducen a resultados emancipatorios. Un aspecto importante de estos resultados emancipatorios implica volver a pensar la práctica educativa, la producción de conocimiento y la producción de las formas comprometidas de ciudadanía. Estas dinámicas interactúan para ayudarnos a imaginar nuevos modos de conciencia y cognición basadas en imágenes creativas de una vida cambiante. Estas nuevas formas de conciencia no pueden separarse del campo educativo y del intento democrático de reelaborar el aprendizaje como una parte de la lucha contra las diversas formas de dominación. Elaborada así, un criticismo en evolución desempeña un papel fundamental en el desarrollo de nuestra imaginación individual. En este contexto, una educación ideológicamente consciente anima a los individuos a que vuelvan a pensar su subjetividad pata enfatizar el papel de la comunidad democrática y de la justicia social en el proceso de desarrollo humano. Una educación para la imaginación individual se vuelve cada vez más importante en una sociedad hecha pedazos por el informacionalismo mercantilizado (McLaren, 1994, 2000 y 2006).

2. *La reconstitución del individuo fuera de los límites del individualismo abstracto.* La reconstitución del individuo, conectada con la celebración de la autorrealización de nuestra pedagogía crítica en evolución, debe articularse con mucho cuidado a la luz del uso del concepto de individualismo en la tradición occidental. Nuestra noción de autorrealización corrige tanto la de una tradición crítica que rechaza las posibilidades de una individualidad auténtica como la de un individualismo basado en el mercado que rechaza la importancia del contexto social. El comunitarismo crítico, de modo coherente, concede prioridad a la comunidad sobre los intereses individuales, una posición que supone un gran peligro para la salud del impulso democrático. En el contexto del mercado, el egocentrismo se iguala a las acciones a favor del bien común, y en este proceso se crean formas vigorosas de poder regulativo que en último término destruyen el tejido social. Cuando nuestra noción de criticismo expresa su interés por el individualismo, esto no debería interpretarse en ningún caso como una aceptación ingenua de la noción cartesiana del «individuo abstracto». Este sujeto individual se extrae de los efectos de las complejas relaciones de poder y es dotado de abstractos derechos políticos que no significan mucho si se separan de los aspectos normativos y disciplinarios de las fuerzas económicas, sociales y culturales.

3. *La comprensión del poder y la habilidad para interpretar sus efectos sobre lo social y lo individual.* Por supuesto que una de las perspectivas más importantes desde las que la pedagogía crítica analiza el

mundo y a sus actores reside en el contexto del poder. La educación transformadora se interesa tanto por el modo en que el poder actúa en el orden social como por la forma en que trabaja para producir subjetividad. En este contexto se centran en la naturaleza de la ideología y en el proceso por el cual deja su huella indeleble en la conciencia, las formas en que las fuerzas hegemónicas movilizan el deseo en su intento de lograr que el público de su consentimiento a la autoridad de los diversos bloques de poder, los medios con los que los poderes discursivos moldean el pensamiento y el comportamiento gracias a las presencias y ausencias de distintos conceptos y palabras, y las formas en que las disciplinas de conocimiento se utilizan para regular lo individual a través de un proceso de normalización. En este contexto, una pedagogía crítica en evolución estudia los métodos que utilizan los individuos y los grupos para hacer valer su acción y su autodirección en relación con dichos juegos de poder. Sin perder esto de vista, la pedagogía crítica se interesa especialmente por la compleja relación que conecta a los individuos, a los grupos y al poder. Esta interacción nunca tiene lugar en torno a un solo eje de poder, y la ambigüedad de la subjetividad producida hace que sea imposible hacer una descripción simple o una predicción fácil de sus modos de ver y comportarse. Las formas convencionales de educación occidental han ignorado de manera sistemática este intento, y en el proceso han trivializado el papel del análisis social.

4. *El suministro de alternativas para la alienación del individuo.* Una preocupación fundamental de nuestra pedagogía crítica en evolución consiste en suministrar una alternativa a la alienación social y educativa. Los individuos, en la sociedad contemporánea, experimentan la realidad social, en términos generales, como un mundo de consumismo, y no como la posibilidad de relaciones humanas. En una hiperrealidad consumista, tanto los jóvenes como los adultos sufren una alienación de la vida cotidiana y del capital cultural y educativo. Esta alienación afecta de maneras diversas a individuos de diferentes escenarios sociales. Los hombres y mujeres de las clases dominantes sufren una alienación informativa que elimina los asuntos de poder, justicia y privilegio. A las clases menos dominantes se les niega el acceso a las instituciones que podrían darles un billete para la movilidad social, y esa negación se hace efectiva mediante una retórica de calidad, excelencia y valores. A los individuos menos privilegiados se les induce a culparse a sí mismos por su incapacidad para acceder a diversas formas de capital, y eso se logra por medio del uso de estrategias discursivas y de formas regulativas. Esta realidad puede describirse como una «alienación de

segundo grado», un estado que no es consciente de la existencia de alienación. En esta circunstancia alienada, la posibilidad de autodirección se desvanece. En este contexto, nuestra educación social, inspirada en la tradición alemana del *Bildung*, proporciona a los individuos alternativas a su alienación. Aquí, una vez más, los conceptos de Philip Wexler de resacralización y reanimación, con la contribución de mi concepto de ontología crítica, se hacen fundamentales para generar alternativas consistentes.

5. *El cultivo de una conciencia crítica que es consciente de la construcción social de la subjetividad.* Una pedagogía crítica en evolución produce individuos conscientes que conocen las condiciones sociales y de autoproducción en las que viven. Con esto en mente, nuestra pedagogía crítica se preocupa no sólo por el modo en que los individuos experimentan la realidad social, sino también por el modo en que, a menudo, actúan bajo condiciones que no acaban de comprender. Una conciencia crítica es consciente de estas dinámicas, ya que valora la complejidad de las prácticas sociales y sus relaciones con otras prácticas y estructuras. De hecho, nuestra educación fomenta una conciencia crítica de la autoproducción que no sólo comprende los muchos niveles históricos en que actúa un individuo, sino que además entiende cómo la subjetividad es colonizada específicamente en estos planos diversos. En este contexto, las cuestiones sobre la construcción social de la identidad se ven a través del cristal del afecto y la emoción. Con el poder añadido de este conocimiento, los individuos con una conciencia crítica son capaces de utilizar sus perspectivas para superar la alienación y construir relaciones sociales e individuales con otros agentes sociales. Si la democracia ha de tener éxito, entonces un número mayor de individuos necesita reflejar los efectos de lo social sobre lo individual. Por medio de la acción de producción de conciencia se reconstruyen el espacio público y la cultura política.
6. *La construcción de relaciones democráticas entre individuos que cohesionen la comunidad.* El desarrollo del individuo y la construcción de una comunidad democrática son fundamentales para una pedagogía transformadora. Adoptando una alteridad crítica (una conciencia de la diferencia) que incluye la respuesta al otro, la nueva educación social trabaja para cultivar una intersubjetividad que desarrolla tanto la conciencia social como la acción individual. La noción de una existencia relacional del individuo cobra una importancia extrema en este contexto, ya que centramos nuestra atención en el poder de la diferencia para la educación social. Utilizando sus perspectivas sobre el modo en que el poder da forma a la subjetividad individual, una pedagogía crítica en evolución explora la natura-

leza de la diferencia grupal, alentada por el poder. En este contexto, los alumnos y alumnas aprenden el modo en que el poder rechaza lo comunitario y da forma a vidas privilegiadas y oprimidas, desgarrando el tejido social. Los alumnos y alumnas, los trabajadores y trabajadoras y otros ciudadanos y ciudadanas que pertenecen a distintos grupos socioeconómicos, raciales, étnicos y de orientación sexual pueden aprender mucho los unos de los otros si se les concede un espacio para el intercambio de ideas y para el análisis mutuo de las dificultades. Como fuerza poderosa, la diferencia no sólo debe tolerarse, sino que hay que alentarla como una mecha para la evolución y la creatividad humanas. La importancia de la existencia relacional, en una sociedad democrática, no es solamente intrínseca; también incluye beneficios cognitivos y educativos para el autodesarrollo. La comprensión derivada de la perspectiva de los excluidos, de los culturalmente distintos o de los colonizados permite una valoración de la naturaleza de la justicia, de la invisibilidad del proceso de opresión y de la diferencia que pone de relieve nuestra propia construcción social como seres humanos.

7. *La reconceptualización de la razón. Comprender que la existencia relacional no se aplica sólo a los seres humanos, sino también a los conceptos.* Partiendo de sus raíces, una pedagogía crítica en evolución comprende la irracionalidad de lo que a menudo ha pasado por razón en la historia de las sociedades occidentales después de la ilustración. De este modo, un aspecto importante de nuestra educación transformadora implica la reconstrucción de la razón. Un proceso de este tipo comienza con la formulación de una razón relacional. Una razón relacional se da cuenta de que la razón convencional tiende a la fragmentación conceptual y a centrarse en una abstracción ajena al contexto de la vida. Lo que proponemos no es un rechazo de la racionalidad, sino una valoración de los límites de su articulación convencional a la luz de su relación con el poder. Este cambio investiga diversas racionalidades, desde las subyugadas hasta las ancestrales, al mismo tiempo que analiza la importancia de lo que el poder occidental dominante considera irracional, así como su valor y uso tanto en los asuntos sociopolíticos como en la construcción de una conciencia social. Estas formas alternativas de pensar se reapropian por medio de la realización de una descontextualización convencional: se separa a los individuos de la cultura, a las escuelas de la sociedad y a los derechos abstractos del poder. Una pedagogía crítica en evolución cuestiona la tendencia de la razón occidental tradicional, basada en la ontología cartesiana, a ver cada ente como algo en sí mismo. Pero todas las cosas forman parte de dinámicas interactivas más amplias, interrela-

ciones que proporcionan significado cuando se colocan sobre la mesa de análisis. De hecho, nuestra pedagogía crítica en evolución considera esta razón relacional como algo tan importante, y tan potencialmente transformador, que vemos la interacción entre conceptos como un proceso vivo. Estas dinámicas relacionales empapan todos los aspectos de nuestra educación social, y también de la propia conciencia crítica.

8. *La producción de las habilidades sociales necesarias para activar la participación en una comunidad democrática inclusiva y transformada.* Como resultado de una pedagogía crítica en evolución, los profesores y profesoras, y sus estudiantes, adquirirán la capacidad de actuar en el papel de ciudadanos y ciudadanas democráticos. Al estudiar lo ideológico en relación con el autodesarrollo, los individuos educados en lo social comienzan a conceptualizar las actividades de la vida social. Al ver sus actividades no sólo a través de la lente de lo político, sino también de lo económico, de lo cultural, de lo psicológico, de lo epistemológico y de lo ontológico, los individuos analizan las fuerzas que provocan apatía y pasividad. De este modo, la pedagogía crítica viene a encarnar el proceso de democratización radical, el intento continuado de los actualmente excluidos y excluidas para adquirir el derecho y la capacidad de participar de la vida cívica. A medida que individuos de todo tipo, edad y origen buscan una identidad en la hiperrealidad contemporánea, la pedagogía crítica les proporciona una visión afectiva social e individual con la que involucrarse. Al hacer conexiones entre lo político, lo económico, lo cultural, lo psicológico, lo epistemológico, lo ontológico y lo educativo, el individuo conquista nuevas perspectivas sobre el estado de las cosas y sobre lo que podría conseguirse en un futuro posible, así como la disposición a actuar. De este modo, con las semillas de una acción política, la pedagogía crítica se convierte en una política social democrática. Una vez más, la conciencia social y la valoración del individuo se alían para producir una sinergia emancipatoria.

Conclusión

Éstas son tan sólo unas pocas de las ideas que pueden utilizarse para comenzar el debate y para introducir *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos* Siempre me asombra la velocidad con la que cambia el mundo, y la aceleración del ritmo de ese cambio, y la expansión del poder del poder. Con estas dinámicas, resultaría inconcebible que la pedagogía crítica no estuviera en perpetua evolución, cambiando para coincidir con las necesidades impuestas por nuevas circunstancias y por desafíos sin precedentes. Peter y

yo esperamos que este libro pueda proporcionarnos una base para comprender mejor las formas posibles que pueden adoptar estos cambios en la pedagogía crítica, en esta nueva era tan extraña en la que nos encontramos, una era en la que puede olerse en el aire una novedosa forma de fascismo, más efectiva, que se infiltra en cada habitación de nuestros apartamentos, de nuestras casas, de nuestras conciencias y de nuestros subconscientes. En estas circunstancias funestas, necesitamos más que nunca a la pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Atrapados entre una roca ideológica y una dura superficie hegemónica, y con un público relativamente escaso. Yo creo que la pedagogía crítica guarda en su interior el poder imaginativo, intelectual y pragmático necesario para liberarnos de esa celda. Una fuga que resulta esencial, no sólo para la supervivencia de la pedagogía crítica sino para el propio ser humano como especie.

Referencias bibliográficas

AGGER, B. (1992): *The discourse of domination: From the Frankfurt School to postmodernism.* Evanston, IL. Northwestern University Press.

BECK-GERNSHEIM, E.; BUTLER, J.; PUIGVERT, L. (2003): *Women and social transformation.* New York. Peter Lang.

BLACKLER, F. (1995): «Knowledge, knowledge work, and organizations: An overview and interpretation». *Organization Studies,* 16,6.

CAPRA, F. (1996): *The web of life: A new scientific understanding of living systems.* New York. Anchor Books. (Trad. cast.: *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos.* Barcelona. Anagrama, 1998)

CARTER, R. (2004): «Visual literacy: Critical thinking with the visual image», en KINCHELOE, J.; WEIL, D. (eds.): *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers.* Westport, CT. Greenwood.

DEI, G. (1995): «Indigenous knowledge as an empowerment tool», en SINGH, N.; TITI, V. (eds.): *Empowerment: Toward sustainable development.* Toronto. Fernwood Press.

DEI, G.; KEMPF, A. (eds.) (2006): *Anti-colonialism and education: The politics of resistance.* Rotterdam. Sense Publishers.

FISCHER, F. (1998): «Beyond empiricism: Policy inquiry in postpositivist perspective». *Policy Studies Journal,* 26(I), pp. 129-46.

FLECHA, R.; GOMEZ, J.; PUIGVERT, L. (2003): *Contemporary sociological theory.* New York. Peter Lang.

FLOSSNER, G.; OHO, H. (eds.) (1998): *Towards more democracy in social services: Models of culture and welfare.* New York. De Gruyter.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. (1989): *Learning to question: A pedagogy of liberation.* New York. Continuum.

HORN, R. (2004): Scholar-practitioner leaders: «The empowerment of teachers and students», en KINCHELOE; J.; WEIL, D. (eds.): *Critical thinking and learning: An encyclopedia for parents and teachers.* Westport, CT: Greenwood.

KEITH, N. (1993, November): *Education, development, and the rebuilding of urban community.* Presentado en The Annual Conference of the Association for the Advancement of Research, Policy, and Development in the Third World, El Cairo, Egipto.

KINCHELOE, J. (2001): «Describing the bricolage: Conceptualizing a new rigor in qualitative research». *Qualitative Inquiry,* 7(6), pp. 679-92.

— (2003): «Critical ontology: Visions of selfhood and curriculum». *JCT: Journal of Curriculum Theorizing,* 19(0), pp. 47-49.

— (2004): *Critical pedagogy.* New York. Peter Lang.

— (2005): «On to the next level: Continuing the conceptualization of the bricolage». *Qualitative Inquiry,* 11(3), pp. 323-350.

— (2007): *Critical pedagogy and cognition: An introduction to a postfonnal educational psychology.* Dordrecht, Netherlands. Springer.

KINCHELOE, J.; BERRY, K. (2004): *Rigor and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage.* London. Open University Press.

KINCHELOE, J.; McLAREN, P. (2005): «Rethinking critical theory and qualitative research» en DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.): *Handbook of qualitative research.* 3rd ed. Thousand Oaks, CA. Sage.

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. (1993): «A tentative description of post-formal thinking: The critical confrontation with cognitive theory». *Harvard Educational Review,* 63 (3), pp. 296-320.

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S.; HINCHEY, P. (1999): *The postformal reader: Cognition and education.* New York. Falmer Press.

LEISTYNA, P.; WOODRUM, A.; SHERBLOM, S. (1996): *Breaking free: The transformative power of critical pedagogy.* Cambridge, MA. Harvard Educational Review.

McLAREN, P. (1994): «An interview with Heinz Stinker of Germany: Germany today-history and future (or dilemmas, dangers and hopes)». *International Journal of Educational Reform,* 3 (2), pp. 202-209.

McLAREN, P. (2000): *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution.* Lanham, MD. Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución.* México. Siglo XXI, 2001).

McLAREN, P. (2006): *Rage and hope: Interviews with Peter McLaren on war, imperialism, and critical pedagogy.* New York. Peter Lang.

O'SULLIVAN, E. (1999): *Transformative learning: Educational vision for the twenty-first century.* New York. Zed.

REASON, P.; BRADBURY, H. (2000): «Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration». *Handbook of action research: Participative inquiry and practice.* Thousand Oaks, CA. Sage.

SCHÖN, D. (1995): «The new scholarship requires a new epistemology». *Change,* 27, 6.

SEMALI, L.; KINCHELOE, J. (1999): *What is indigenous knowledge? Voices from the academy.* New York. Garland.

SMITH, R.; WEXLER, P. (eds.) (1995): *After post-modernism: Education, politics, and identity.* London. Falmer.

STEINBERG, S. (ed.) (2001): *Multi/intercultural conversations.* New York. Peter Lang.

STINKER, H. (1994): «Pedagogy and politics: Hadorn's "survival through education" and its challenge to contemporary theories of education (Bildung)», en MIEDEMA, S.; BIESTE, G.; WARDEKKE, W. (eds.): *The politics of human science.* Brussels, Belgium. VUB Press.

STINKER, H. (1998): «Welfare, democracy, and social work», en FLOSSER; G.; OTTO, H. (eds.): *Towards more democracy in social services: Models of culture and welfare.* New York. De Gruyter.

THOMAS, P.; KINCHELOE, J. (2006): *Reading, writing, and thinking: The postformal basics.* Rotterdam. Sense Publishers.

VARELA, F. (1999): *Ethical know-how: Action, wisdom, and cognition.* Stanford, CA. Stanford University Press.

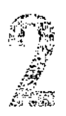
WESSON, L.; WEAVER, J. (2001): «Administration-educational standards: Using the lens of postmodern thinking to examine the role of the school administrator», en KINCHELOE, J.; WEIL, D. (eds.): *Standards and schooling in the United States: An encyclopedia: 3 vols.* Santa Barbara, CA. ABC-CLIO.

WEXLER, P. (1997): *Social research in education: Ethnography of being.* Presentado en The International Conference on the Culture of Schooling, Halle. Germany.

— (2000): *The mystical society: Revitalization in culture, theory, and education.* Boulder, CO. Westview.

WILLIAMS, S. (1999): «Truth, speech, and ethics: A feminist revision of free speech theory». Genders, 30. [Consultado en: *http://www.genders.org*]

WILLINSKY, J. (2006): *The access principle: The case for open access to research and scholarship.* Cambridge, MA. MIT Press.



La religión como crítica socioeducativa: Un ejemplo weberiano

Philip Wexler

Ubicación

Siento afinidad, pero también ciertas diferencias, con el movimiento de la pedagogía crítica. Compartimos un antepasado común, la Escuela de Frankfurt, que, como ya han afirmado Kincheloe (2005) y Gur-Zeev (2003), resulta una fuente teórica fundamental para trabajar en pedagogía crítica. Como sociólogo con una educación teórica, he tenido la fortuna de poder regresar a lo que suele llamarse «la sociología clásica» como una fuente adicional para el trabajo de criticismo social y para imaginar formas alternativas de vida social. A pesar del prematuro rechazo que sufrió esta tradición, que se consideró irremediablemente conservadora, cada vez se ha tenido más en cuenta la profundidad de la disidencia frente a la modernidad de los sociólogos europeos clásicos, a pesar de su dedicación al secularismo, a lo científico y al individualismo. Hay un lado oculto en las enseñanzas que esos jóvenes sociólogos recibieron de la ciencia: la aversión radical y profunda de los fundadores de la sociología ante el mundo anómico, burocrático, explotador y alienado que estaba surgiendo con la modernidad capitalista. Coincidiendo con la hegemonía continuada de la sociología empirista, se está produciendo un renacimiento en el interés por la sociología clásica (Ritzer y Smart, 2000) y un reconocimiento de su ímpetu y su linaje críticos (McCarthy, 2003).

En estas páginas quiero retomar uno de los aspectos del trabajo de Weber, especialmente porque la pedagogía crítica y la sociología radical de la educación (por limitados que sean sus ámbitos e influencias), sobre todo en el interior del dominio sociológico de los Estados Unidos, se ha basado de manera natural en otras fuentes (véase Kincheloe, 2005), en gran medida del marxismo occidental. Weber no se centró en cuestiones educativas, y pretendo mostrar que su trabajo, incluida su breve mención a la educación carismática, posee para nosotros, en la actualidad, valor teórico crítico. Mi forma de hacer esto, en cualquier caso, se basa en la creencia de que nosotros, los críticos sociales y educativos, hemos limitado de modo

inconsciente nuestras fuentes culturales y teóricas en el desarrollo de críticas y prácticas históricamente relevantes.

Crítica de lo sacro

Con la «clausura del universo del discurso» (Marcuse, 1964) también se le cerró la puerta a lo sacro, un hecho histórico que ya detectaron Durkhein y Weber, a pesar de que reconocían la base religiosa de la cultura más general, secular, científica e individual entretejida con la estructura social y con las dinámicas del capitalismo. He tratado de mostrar el modo en el que, a pesar de sus predicciones, y de acuerdo con sus trémulas esperanzas, el poder de lo sacro, de los profetas y las profecías, de las reuniones rituales y de la creencia en lo trascendente, ha cobrado nueva fuerza, en una resacralización, una vuelta a lo mágico, opuesta a la suposición evolucionista de la sociología, que daba por supuesto que se produciría una secularización natural (Wexler, 2000). La resacralización, por supuesto, no es siempre para bien, al menos desde la atalaya de la teórica crítica. Pero los sociólogos y sociólogas críticos actuales reconocen ampliamente que es un movimiento social histórico y cultural potencialmente crítico, y ya real (tal es el caso de Castells, 1997, y Malucci, 1996). El que este amplio movimiento tome formas fundamentalistas o de un espiritualismo *new-age* depende, utilizando la terminología de Weber para la sociología de la religión, de sus portadores, o, en términos marxistas, de la interacción de los movimientos y las estructuras sociales en el seno de una sociedad de información global interconectada.

Cuando el lenguaje crítico, como la cultura capitalista que lo engendra, se «petrifica», utilizando el término de Weber, y lo sacro es empujado hacia atrás, al escenario social, entonces se nos presenta la posibilidad de una nueva dialéctica; allí la religión no es sólo un opiáceo soporífero e ideológico, sino también un «punto de Arquímedes», y un recurso poderoso para la movilización social y el pensamiento crítico. Cuanto más efectivo es el proceso hegemónico, más profundamente debemos excavar para encontrar algo que resulte al mismo tiempo resistente a su lógica de incorporación de la reterritorialización y capaz de otorgar un lenguaje y una imaginería a alternativas históricas, sociales, culturales y personales. Estoy de acuerdo con Kincheloe (2005) y con Bekerman (2006) en que el lenguaje y el pensamiento indígenas conforman un «otro» poderoso para la vida social mercantilizada. Al mismo tiempo, el resurgimiento de los intereses religiosos, en todas sus diversas formas, elimina lo sublime, y hay muchos peligros concomitantes, el inconsciente histórico de la espiritualidad mística, de la magia y de la profecía, que han demostrado una y otra vez su poder en los dominios imaginativo y práctico (Wexler, 2007).

Lo que se conoce como *new age*, tan fácil y lucrativo, no es sino una expansión de una cultura comercial. Pero tiene otra cara que constituye una apertura a las grandes tradiciones de lo sacro, en todas las religiones del mundo, y a su poder para imaginar las cosas de otra forma, además de que ofrece prácticas transformadoras que cambian a un mismo tiempo el yo y el mundo. Mi propio trabajo al respecto se ha basado en las tradiciones antinómicas del misticismo judío, en el hasidismo y la cábala, como fuente para la crítica social y educativa y para acceder a formas alternativas de vida social. La recuperación de las tradiciones místicas y discrepantes de lo sagrado están surgiendo desde el seno de las religiones del mundo (véase, por ejemplo, Hattam, 2004, sobre el budismo y la teoría crítica). En mi trabajo he estado tratando de desarrollar un lenguaje de análisis no inclusivo y modelos alternativos de vida social. En Israel, por ejemplo, existe una mezcla pública poderosa de formas seculares *new-age* y de variantes contemporáneas de misticismo judío (Garb, 2005; Werczberger, 2006, en hebreo). Aquí, una vez más, está en juego la dialéctica de inclusión y crítica, y el poder del estado burocrático no es menos tangible que el renacimiento del espíritu colectivo y sacro.

Educación

En cualquier caso, aquí surge un nuevo vocabulario de crítica y análisis social, y una teoría de «socialidad mística» (Wexler, 2007). No está claro qué significado tendrá esto para el proceso de imaginar y especificar las prácticas de una educación crítica, alternativa, una «educación mística», aunque existen ejemplos críticos prácticos incluso en movimientos sociales con elementos fundamentalistas, como el Habad Hasidismo (Wexler, 2005). Hay críticas educativas ecológicas, orientadas cósmicamente, que se basan de un modo general en las tradiciones cristianas (O'Sullivan, 1999), y existen diversas secularizaciones de prácticas religiosas occidentales y orientales en modelos de «aprendizaje holístico» (Miller y otros, 2005). Se trata por ahora de desarrollos marginales que operan en la periferia, tanto de la educación convencional como de la pedagogía crítica.

Para Durkheim (1995), las dinámicas de lo sacro fueron la fuente de energía de todas las categorías sociales, como «representación colectiva», y de la vitalidad de la interacción social, de modo general. La educación era el portador de esta fuerza «moral» de lo social (impulsada por la práctica colectiva, ritual, sagrada). Collins (1998), en su intento majestuoso de transferir la sociología de Durkheim a la vida intelectual, reinterpreta esta dinámica social como una explicación de creatividad y productividad intelectuales, a través del tiempo y el espacio, como una sociología de la mente.

Este trabajo sugiere, además, lo que podría significar, para una nueva sociología del conocimiento, una sociología de Durkheim, basada en esta sociología de la religión y no en la ciencia de manual de la que se ha apropiado el cerrado empirismo occidental.

Esto es, a menor escala, lo que yo pretendo conseguir aquí para Weber. Construir, no a partir de la cara definitoria y metodológica de Weber que se enseña como canónica, sino a partir de su sociología de la religión, del mismo modo que Collins crea un modelo general de creación intelectual y de vida social a partir del análisis que Durkheim hizo de lo sacro, centro social enérgico. La religión, en Weber, puede ofrecer un modelo alternativo tanto para el funcionalismo ideológico, reproductivo socialmente, como para su reverso, a veces positivista, en la crítica que huele a marxismo. Trato de hacer uso del propio análisis de Weber sobre la religión para alcanzar un modo de describir una alternativa educativa y, al mismo tiempo, enfrentar su análisis a su propio pesimismo de la «jaula de hierro», el callejón sin salida social e histórico.

De este modo, regreso a mi afinidad con la pedagogía crítica, en el intento de ir más allá de lo presente, de comprender a esa humanidad históricamente reprimida, de redimir al movimiento de redención, con una aproximación serena a la sociología de la redención. Este intento se emprende con el corazón caliente y con un espíritu que tiene la voluntad de ser, tendiendo la mano de nuevo, una parte de nuestro proyecto común. Pero insiste, como la historia nos está enseñando una vez más en oposición al positivismo y al propio Weber, que el misticismo se encuentra DENTRO de este mundo. Es lo sagrado de lo sacro y, en ese sentido, la fuente del poder social. Weber nos indica cómo sacar provecho de este poder para escapar de la jaula de hierro de la educación, tal como la piensa y la vive normalmente la sociología de la educación.

Hacia una sociología weberiana de la educación

Creo que es posible demostrar que las corrientes principales de teoría e investigación en la sociología de la educación derivan de los clásicos canónicos de la sociología, ya sea directamente (casi de forma personalizada, como un linaje) o de forma indirecta y conceptual. La corriente principal ha establecido las líneas fundamentales sobre cómo pensar socialmente la educación; por un lado, partiendo desde Durkheim, pasando por Parsons y Dreeben y por sus herederos más cuantitativos en la escuela americana, hasta la influencia internacional de Bernstein, póstuma y creciente, con comienzo en Inglaterra; y por el otro partiendo de los disidentes, desde Marx a los actuales analistas económicos, sociales y culturales de la educación, sean americanos o británicos.

Yo, en lugar de eso, quiero recuperar el espíritu de Weber y sugerir que, tal vez irónicamente, fueron las teorías laborales de resistencia y reproducción, marxista y estructuralista-funcionalista de Durkheim, las que hicieron que la educación fuera algo secundario en lo que Marcuse (1964) llamó la «clausura del universo del discurso», y que es Weber el que muestra la manera histórica de salir de lo que llamó «la jaula de hierro».

Contra la tradición estructuralista, en sus formas puras sistémica y lingüística, o en su versiones limitadas como análisis, reproducción o acción simbólica, la sociología de Weber proporciona una perspectiva de la educación explícita, aunque sólo desarrollada brevemente, que está enmarcada en su análisis más general de la autoridad, la acción social y la religión. La condensada «tipología sociológica de propósitos y medios» de Weber concede una oportunidad para desarrollar un modelo de educación cultural e histórico como proceso social. Los contenidos específicos de sus tipos muestran bastante relevancia en nuestra propia situación cultural e histórica, tanto para las «luchas pedagógicas» como para los movimientos socioculturales más amplios a que éstas pertenecen. La dirección más radical de una sociología weberiana de la educación, de todas formas, va más allá de proporcionarnos un vocabulario analítico alternativo, una tipología cultural útil para la educación o una tesis históricamente relevante sobre el cambio social y la educación. Quisiera ofrecer una propuesta especulativa, la de que el carácter de los cambios históricos en la sociedad y la cultura ha transportado la sociología de la religión de Weber al campo de la educación y de la estrategia analítica empíricamente heurística.

Marco conceptual

La sociología de Durkheim se ha llevado al menos en dos direcciones en la sociología de la educación. La primera se dirige hacia el análisis de los sistemas sociales, donde la educación ejerce funciones institucionales nucleares en la asignación de la división de trabajo y en la socialización para la integración del orden normativo. Parsons (1995) ha llevado esta visión al plano de las aulas, y Dreeben (1968) ha especificado qué formas toma en la escuela moderna el ritual conductista de reforzar el orden normativo específico. Pueden encontrarse ejemplos de la continuidad cuantitativa de esta tradición en varios artículos de la recopilación de Hallinan sobre la sociología de la educación (2000). Gamoran y otros (2000) es un buen ejemplo, una revisión y síntesis cuidadosa de la investigación que relaciona las variables organizativas con los resultados de los alumnos y alumnas, ya que muestra que, si se deshace la «caja negra» de la organización escolar, lo que sale a la luz no es sólo una compleja tecnología interna de la enseñanza, sino también todo un medio social, muy determinante, de normas y expectativas sociales.

La segunda dirección para Durkheim es británica, y no hay duda de que su núcleo está en el trabajo de Basil Bernstein (1996) y en sus aplicaciones cada vez más generalizadas, mucho más allá del contexto británico (Morais y Neves, 2001). Bernstein reconoció desde el principio que la teoría durkheimiana de la solidaridad social era el modelo de su propia tipología para el lenguaje educativo social. Lleva su teoría de códigos desde la familia hasta la escuela, y proporciona así un lenguaje sistemático para describir tanto el currículo como la pedagogía, basado en criterios de diferenciación e integración estructural que recuerdan, más que a la división de trabajo de Durkheim, a su sociología de la religión: la representación colectiva y el énfasis en la importancia de poner límites a la diferencia entre lo sagrado y lo profano (Wexler, 1996). Bernstein dice claramente que por muy relevantes para la educación que sean los procesos sociales generales, lo que debe hacerse es un análisis interno y educativo, en términos de la diferenciación de la estructura del conocimiento, del currículo y la pedagogía como representaciones del poder y el control.

Puede afirmarse que la tradición antitética marxista es menos estructuralista, y que está orientada a la propia visión de Marx del movimiento incesante, *mors inmortalis*. En la educación, de todas formas, la apropiación marxista ha luchado contra un durkheimianismo normativo, demasiado compacto y socializado, con un giro decidido hacia la reproducción que se hace en la educación de las relaciones sociales del trabajo y de las alienadas relaciones de clase. El carácter social de la educación se encuentra en el grado en que, como práctica, «el aprendizaje es trabajo», y, como forma, no sólo es isomorfo a la estructura de producción sino que sirve, incluso en los momentos en que goza de unas aparentes autonomía y resistencia relativas frente al orden hegemónico, a la reproducción de la estructura del capitalismo, como trabajo, explotación y desigualdad, y también como alienación.

Casos de esta tendencia marxista fundamental jalonan el camino del paradigma «crítico». Los trabajos tempranos de Bowler y Gintis (1976), de Apple (1979), de Willis (1977) e incluso de Bordieu (1977) nos muestran cómo trabajan, en todos los ámbitos de la organización, del contenido y de la práctica de la educación, los siguientes factores: la desigualdad de poder en los procesos laborales, la naturaleza clasista del conocimiento social, que opera ideológicamente, la inclusión totalizadora de la disensión en las formas culturalmente hegemónicas de la clase dominante y la producción de capital en la esfera cultural para asegurar la reproducción de las desigualdades económicas y políticas. Trabajos posteriores, en particular de Bordieu (1990), introducen conceptos de contradicción, reforma, práctica y *habitus*, para calificar a un aparato monolítico y automático en el que la educación, como correspondencia, ideología y capital simbólico trabaja como un «reconocimiento erróneo» de la relación de poder en los campos

culturales, para servir a la reproducción de la estructura social (véase, por ejemplo, Swartz, 1997). Desde la perspectiva de género y raza (Ladwig, 1995), la crítica amplió el horizonte de la educación como reproducción, incluso cuando se ponía en duda los supuestos de la «nueva» sociología marxista de la educación.

En un momento relativamente temprano del desarrollo del desafío postmoderno, yo mismo entré en los debates y analicé los contextos históricos de estos discursos paradigmáticos en el análisis social de la educación (Wexler, 1987). Pero incluso entonces, con toda la sensibilidad discursiva y semiótica hacia la emergente descentralización, que convertía las estructuras en redes y las ideologías sencillas en complejidades discursivas y semióticas de multiplicidad, la educación seguía perteneciendo, al menos para el análisis social, al ámbito de una aproximación estructuralista a la sociedad y la educación.

Weber entra en escena

La sociología weberiana toma otro camino. De un modo muy esquemático, es la autoridad, más que la integración normativa o que el poder económico por sí solo, lo que constituye el prisma y la apertura hacia la naturaleza alternativa del planteamiento de Weber. La autoridad, o la dominación (*herrschaft* vs. *macht*), no es lo mismo que el poder, al que supera: «De ahí que cualquier forma genuina de dominación implica un mínimo de conformidad voluntaria, es decir, un interés basado en motivos ocultos o una aceptación y obediencia genuinas» (Weber, 1978, p. 212). La cuestión de autoridad o dominación es que la «conformidad voluntaria», o la obediencia, supone una relación social, mientras que una basada en la confianza (*vorstellung*) presupone la «existencia de un orden legítimo». La confianza o aspecto motivado indica que la autoridad es, ante todo, una acción social, o, dicho de otro modo, es significativa:

> *Podemos hablar de "acción" en tanto que el individuo actuante atribuye un significado subjetivo a su comportamiento, ya sea abierto, o encubierto, por omisión o consentimiento. La acción es "social" en tanto que su significado subjetivo tiene en cuenta el comportamiento de otros y se orienta de ese modo en su discurrir.* (Weber, 1978, p. 212)

Weber desarrolla sus célebres tipos ideales de autoridad, basados en los principios de legitimidad: racional, tradicional y carismática. Es importante señalar aquí que tanto la autoridad tradicional como la autoridad carismática recaen en distintas formas de «santidad». La autoridad carismática, que considero de especial interés aquí, es, además, distinta tanto de la autoridad racional como de la autoridad carismática: «La autoridad

racional y la autoridad tradicional son formas específicas del control rutinario y cotidiano de la acción, mientras que el tipo carismático es la antítesis directa de esto» (1947, p. 351). La burocracia, por supuesto, «tiene un carácter "racional"» (1946, p. 244) y representa «...el modo más racional de ejercer la autoridad sobre los seres humanos. Es superior... precisión, estabilidad... fiabilidad... sus resultados se pueden calcular» (1978, p. 222). La autoridad carismática, por su parte, «... está por tanto fuera del escenario de la vida cotidiana y de la esfera de lo profano...» (1947, p. 361) y «... repudia el pasado, y es por eso, en ese sentido, una fuerza específicamente revolucionaria...» (p. 362). «El concepto de "carisma" ("el don de la gracia") se toma del vocabulario del cristianismo primitivo» (p. 328).

Estos tipos ideales de autoridad, basados en el carácter subjetivo y «que tiene en cuenta al otro» de la acción social, resultan de importancia social general, no sólo porque derivan analíticamente de una teoría general de la acción, sino porque afectan empíricamente a otras esferas de la vida: «La estructura de la dominación afectó a los hábitos generales de la gente, más por medio del *ethos* que establecía que por la creación de los recursos técnicos del comercio» (1978, p. 1104). O, de forma aún más directa: «El marco de determinación de las relaciones sociales y de los fenómenos de cultura a manos de la autoridad y de la coordinación imperativa es considerablemente más amplio de lo que puede parecer a primera vista». Esto incluye, sigue Weber, «... la formación del carácter de la juventud, y por tanto de los seres humanos en general» (1947, p. 327). La autoridad representa esa ejemplificación empírica de la teoría de la acción que afecta, como *ethos*, a una amplia muestra de la vida social, y que incluye la formación de la juventud, o *bildung* (y *erziehung*).

Los tipos de autoridad, por tanto, se relacionan con la educación de dos maneras. En primer lugar, como una forma modal e influyente de acción social; en segundo lugar, en el conflicto histórico entre tipos de acción, de autoridad y de *ethos*. La tendencia social de conjunto que favorece la acción racional, la racionalización de todas las esferas de la sociedad, afecta a la educación, y el cambio y el conflicto sociales en educación son parte de un conflicto histórico y social más general:

> *Detrás de todas las discusiones actuales acerca de la cuestión del sistema educativo se esconde de forma decisiva la lucha entre un tipo de ser humano "especialista" y el antiguo tipo de los hombres "cultivados"...* (1978, p. 1002)

Veremos que la «lucha» entre dos tipos de persona, el especialista del racionalismo y el cultivado del tradicionalismo no es en definitiva el eje principal del conflicto histórico del *ethos*. Las líneas de la batalla se dibujan más bien entre los intereses culturales racionales (burocráticos) y carismáticos. Y esto tiene sentido desde el punto de vista weberiano, ya que las raíces históricas de estos tipos de autoridad y de acción social, efectivos en

toda la esfera social en forma de *ethos*, están en el fantasma del origen religioso de la determinación de la cultura. Y esto, como es célebre en el caso de la acción racional, procede del ascetismo protestante: «... una base religiosa del racionalismo, mediatizada por el triunfo del ascetismo ético en occidente, por lo menos» (1978, p. 1143). Más aún: «El objetivo claro y uniforme de este ascetismo era disciplinar y organizar metódicamente todo el sistema de la vida...» (1963, p. 183).

El nexo de la autoridad, la acción social, la religión y la educación es el lugar en el que una sociología weberiana de la educación puede desarrollar y reemplazar los términos básicos de reproducción-resistencia o la clasificación y contextualización, o el *habitus* (una versión anémica del *ethos* de Weber para la acción social). Esto, en cualquier caso, no es sólo una cuestión de aplicar estos términos a la educación como un recurso conceptual. El interés es más bien histórico, lo que resulta de la mayor importancia. El conflicto del *ethos* se produce en último término entre la racionalidad y el misticismo, en una lucha en la que cada uno de ellos es el representante de una forma de vida más amplia. La «jaula de hierro» es el triunfo indeseable del racionalismo, matizado por la esperanza de Weber de conseguir la salvación. Pero la relación entre los tipos no sigue un desarrollo lineal, y los cambios en las condiciones históricas y materiales pueden darle la vuelta al orden del conflicto.

Me gustaría tomar esta esperanzada propuesta weberiana como hipótesis histórica, y como forma de mostrar que su análisis de la acción religiosa no tiene sólo un interés arcaico, ni está confinada a una esfera social limitada. Por el contrario, el triunfo del racionalismo puede ser incompleto, temporal y reversible, y si lo es, entonces todas las esferas sociales, lo que incluye a la educación, vuelven a estar implicadas en el *ethos* originario de las complejidades religiosas. La sociología de la religión de Weber resulta relevante para la educación. Aunque él ya lo sabía, por supuesto.

Educación y religión

Tanto en su posicionamiento tipológico de la educación confuciana como, y esto no resulta sorprendente desde nuestro punto de vista, en la discusión de la autoridad burocrática y carismática, Weber situó la educación dentro del contexto de las dinámicas culturales, como un aspecto de un *ethos*, y como parte de un conflicto cultural histórico:

> *Históricamente, los dos polos opuestos en el campo de los fines educativos son: despertar el carisma, esto es, cualidades heroicas o dones mágicos, e impartir formación especializada. El primer tipo corresponde a la estructura carismática de la dominación; el segundo tipo corresponde a la estructura racional y burocrática (moderna) de la dominación.* (Weber, 1946, p. 426)

En un lugar intermedio se encuentra el tipo de educación de «cultivo», que «educa», comparado con el tipo racional, el tipo especializado de educación, que «entrena», y con la educación carismática, que pretende «despertar». El contexto histórico de estos tipos, en el periodo moderno, es: «... la irremediable expansión de una burocratización de todas las relaciones de autoridad, ya sean públicas o privadas, y por la creciente importancia de los expertos y del conocimiento especializado» (1978, p. 1002). Como contraste, «... la educación carismática genuina es el polo opuesto absoluto de la formación especializada, adherida a la burocracia» (p. 1144). Weber describe los «elementos» de este tipo de educación en términos que recuerdan a ritos de iniciación, rituales de transformación o prácticas de tránsito: «El auténtico propósito de la educación carismática es la regeneración... una regeneración de la personalidad entera... para despertar la capacidad de éxtasis y regeneración...» (p. 1143).

Vale la pena poner el énfasis en que los tipos de educación, como «... los tres tipos básicos de dominación no pueden colocarse en una línea evolutiva sencilla: de hecho, aparecen juntos en las combinaciones más diversas. El destino del carisma, en cualquier caso, es perder importancia con el desarrollo de estructuras institucionales permanentes» (p. 1143). La volatilidad del carisma no evita que Weber viera el *ethos* racional como la base de una jaula de hierro destructiva («petrificación mecánica») ni que «... la educación carismática genuina es el polo opuesto absoluto de la formación especializada...» (p. 1144). Su propio interés histórico reside claramente en encontrar una salida: «Nadie sabe quién vivirá en esta jaula en el futuro, o si al final de este desarrollo tremendo aparecerán nuevos profetas, o si habrá un renacimiento de las viejas ideas e ideales, o si no pasará ninguna de estas cosas...» (p. 124).

La religión aparece no sólo en la retórica de la oposición de Weber, sino también en la afirmación de que la religión podría volver a desempeñar un papel ante la derrota cultural actual: «El hombre moderno es en general incapaz, incluso con la mejor intención, de darles a las ideas religiosas el significado que merecen en la cultura y en el carácter nacional» (p. 125). La relevancia fundacional de la religión para la cultura, la autoridad y la educación está también presente como la influencia de la religión en la propia teoría: «El problema religioso de los profetas y los sacerdotes es la matriz de la que emanó la filosofía no sacerdotal, donde se desarrolló absolutamente» (1978, p. 451).

¿Y qué pasa si nos encontramos de hecho «al final de este desarrollo tremendo», del racionalismo? ¿Y si la expresión educativa de la «formación especializada» se encuentra de nuevo con su «polo opuesto absoluto» en el despertar de la capacidad extática de la educación regenerativa y carismática?

Teodicea y éxtasis en la educación

El carisma está en las antípodas sociales, culturales y educativas de la acción racional. Y el carisma, ese extraordinario poder personal, está ligado desde el principio al éxtasis y a la magia, y después evoluciona hasta llegar al culto religioso, a la teodicea y a la metafísica. Según Weber, «... los estados de éxtasis... se ven, de acuerdo con la experiencia primitiva, como las condiciones previas para conseguir ciertos efectos...» (1978, p. 400). La encarnación de este poder es, al principio, el mago, ya que «... el mago está dotado permanentemente de carisma...» y el estado subjetivo de «éxtasis», que representa una «salida» de lo ordinario, mediatiza el carisma para el mago, aunque sólo está disponible «ocasionalmente» para el profano (p. 401).

El poder que ejerce el mago que encarna el carisma, o el «mana», o el «orenda», que permite «una manipulación directa de las fuerzas» (magia), se transforma históricamente en una manipulación del mundo por medio de símbolos, o lo que es lo mismo, en una actividad simbólica (p. 403). Este desplazamiento temprano de la magia natural por el simbolismo, con sus maestros profesionales, no conlleva una menor eficacia performativa, aunque «... todas las áreas de la actividad humana fueron atraídas a este círculo de simbolismo mágico» (p. 405). Esta eficacia simbólica y performativa en el mundo, que Weber llama «coacción mágica», es, aunque no completamente, la base original del culto, que define a la religión: «Por lo general éste es el origen primero, aunque no el único, de los componentes orgiásticos y miméticos del culto, sobre todo de las canciones, los bailes, las representaciones y de las típicas fórmulas fijadas de la oración». Los elementos adicionales de la religión, «la adoración a la divinidad, la oración y el sacrificio tienen su origen en la magia» (p. 422). La evolución de la brujería, que es una coacción mágica directa, lleva a la religión, que es el culto que incluye oración, sacrificio y adoración, y donde: «En la misma medida, los seres que se adoran y a los que se reza en la religión pueden llamarse dioses, en oposición a los demonios, a los que se coacciona y hechiza por medio de la magia» (p. 424). El mago se complementa con el sacerdote y el profeta, los cuales, aunque contengan elementos mágicos, sobre todo en el caso del profeta, son practicantes religiosos. Su educación también es distinta, y Weber diferencia «... la formación y la disciplina racionales de los sacerdotes de la preparación distinta de los magos carismáticos... la preparación de estos últimos actúa en parte como un "despertar" que utiliza medios irracionales y tiene como objetivo el renacimiento» (p. 425).

Los profetas son una interrupción del racionalismo teológico de los sacerdotes, que administran el culto y la doctrina, aunque ambos poseen aspectos sacerdotales y mágicos. Al igual que el sacerdote, el profeta enseña una «doctrina o mandamiento, no magia». Y sin embargo, a diferencia del

sacerdote, su autoridad no se basa en la tradición o las escrituras del culto, sino «en la revelación y el carisma personal» (1978, p. 440). Al igual que el mago: «Los profetas practicaban muy a menudo la adivinación, además de curaciones y consejos mágicos» (p. 441). Jesús reivindicaba su legitimidad con base en «el carisma mágico que percibía en su interior... esta conciencia de poder...» (p. 440). Pero el profeta, aunque base sus reivindicaciones en el carisma y la revelación personal, adopta una revelación que posee «un cierto significado sistemático y coherente... este significado siempre contiene la importante concepción religiosa del mundo como un cosmos que se reta para producir de algún modo una totalidad "significativa" y ordenada...» (p. 450).

La evolución que lleva desde el mago hasta el sacerdote, desde la coacción mágica hasta el culto, con interrupciones proféticas que proceden de la magia pero prefiguran los significados, incluye una evolución educativa:

> *Cuando el gremio de los magos termina por derivar en el sacerdocio... la tradición secreta se desvanece y la doctrina sacerdotal se convierte en una tradición establecida en escrituras... Dicha tradición de escrituras se convierte consiguientemente en la base de un sistema de educación, no sólo para los miembros profesionales de la clase sacerdotal, sino también para los seglares, especialmente para los seglares, de hecho.* (p. 458)

Weber se refiere a: «El desarrollo de una educación sacerdotal, desde la etapa carismática más antigua hasta el periodo de la educación escrita...» No se trata, sin embargo, de una evolución educativa lineal, ya que la educación sacerdotal como antecedente de la alfabetización puede entrar en conflicto, en general, con la educación de otros estratos sociales; sobre todo con la de los «nobles guerreros que han desarrollado su propio sistema de educación y lo han tomado en sus propias manos. Más adelante tendremos que discutir la bifurcación del sistema educativo que puede surgir como consecuencia de este proceso» (p. 460).

El profeta, que habla desde la base de un carisma personal y que es «normalmente un mago» (1978, p. 467), sirve también, debido a su revelación de la doctrina, al objetivo de articular un sentido racional. Este es el papel general del «intelectual» que, enfrentado a un mundo desencantado que pierde su significado mágico, busca «un orden que sea significativo y coherente» (p. 506), y ayuda de este modo a la creación de la teodicea necesaria para la salvación. Pero esta búsqueda de la salvación continua incluyendo el requisito de la santificación, y la santificación se logra por medio de un «renacimiento», un éxtasis de cambio que asegura la posesión del poder mágico. En general, de todas formas, la unidad más primitiva de la teodicea y del éxtasis o la experiencia, en el significado ordenado y cósmico del aquí y el ahora, ha dejado de caracterizar el significado siempre racionalizado del mundo:

La unidad de la imagen primitiva del mundo, en la que todo era concreto, la magia ha tendido a dividir entre la cognición racional y el dominio de la naturaleza, por un lado, y las experiencias 'místicas' por otro. (1946, p. 282)

Las formas elementales de la educación religiosa

La discusión que hace Weber de la evolución de las prácticas religiosas no resulta sólo interesante para el intento de enlazar los elementos o tipos de actividades aparentemente heterogéneos (la magia, el carisma, el éxtasis, el culto, la teología, la oración, la adoración, el sacrificio y la profecía, así como sus portadores, magos, sacerdotes, profetas y guerreros), sino también, y de modo especial en nuestro caso, porque la educación está inserta en el *ethos* de la autoridad y la acción social y tiene sus raíces en la religión.

El efecto aparente de la racionalización, y de la consiguiente división de racionalidad y misticismo, es también, en el nivel interpretativo y analítico, un esfuerzo por separar la práctica educativa de la multiplicidad histórica de los tipos de autoridad y acción, y también de la práctica religiosa. En cualquier caso, he sugerido, y otros lo han hecho también, que la jaula de hierro es porosa, y que los fantasmas de la religión se han reencarnado en un mundo que no está «desencantado» por completo, o lo que es lo mismo, en el lenguaje de Weber, un mundo que no se ha vaciado de magia y carisma (Wexler, 1996 y 2000). Ya hablemos de «reencantamiento», de resacralización, o del renacimiento espiritual de una sociedad mística, o de una nueva era, los analistas y los investigadores e investigadoras sociales y culturales abogan, cada vez con más frecuencia, por la heterogeneidad de las orientaciones culturales, y por la expresión empírica actual de lo sagrado que hay en el interior del mundo social cotidiano, y no fuera de él, ni huyendo de él (véase por ejemplo Forman, 2004). De hecho, el análisis social de identidad y significado, en las condiciones históricas de informacionismo, se centra en la actual práctica social como representación de diversos intentos de superar «la división» para unificar dos tradiciones, la de sabiduría de la integración espiritual y la de las prácticas racionales de la tecnología postindustrial, con la intención de crear nuevas formas de solidaridad social, así como un sentido individual compartido (Mellucci, 1996; Maffesoli, 1996). Los así llamados «nuevos movimientos sociales» son movimientos espirituales que invocan no sólo un misticismo interior de la santidad cotidiana (Wuthnow, 1998), sino también las prácticas ancestrales del chamanismo y la profecía mágica. La angustiosa hipótesis de Weber acerca de la desaparición de la magia y el misterio en la vida social ha sido invalidada por la historia, y su propuesta (o profecía) esperanzada acerca de nuevas profecías e ideales, y de un renacimiento de lo antiguo, puede defenderse empíricamente de modo persuasivo (Wexler, 2000).

La educación, de todas formas, en teoría, investigación y práctica, ha permanecido a uno de los lados de la frontera de la división moderna, sin darse cuenta en apariencia de los movimientos sociales más generalizados que buscan la reintegración del *ethos* y el misterio. El regreso del encantamiento a la educación, lo que yo he llamado educación en una «sociedad mística», aunque quizá no es la corriente principal, se está expresando con toda una gama de ejemplos educativos formales e informales (la advertencia de Weber acerca de lo efímero del carisma tampoco se sostiene cuando lo no institucional es una parte significativa de la práctica social cotidiana). Parte del trabajo de una sociología weberiana de la educación consiste, ciertamente, en una descripción y un análisis empíricos de estos ejemplos, relacionando la práctica educativa con los tipos de autoridad y de acción social, así como con los estratos sociales que los representan. Los movimientos sociales *new-age* son lugares especialmente fértiles para esta investigación, si se entienden como una acción social significativa que fusiona con coherencia los intereses religiosos y educativos, al igual que lo hace cualquier tipo de acción social, y no sólo la «educación carismática». La educación racional y burocrática, por una parte, y la educación tradicional, por la otra, son también expresiones de prácticas religiosas de lo sagrado, originales y diversas, en la intelectualización del ascetismo y la santificación de las tradiciones inmemoriales y tradicionales, sobre todo en los textos.

La reintegración social actual es una fusión renovada de la «imagen primitiva del mundo», pero sólo en tanto que los elementos carismáticos, mágicos y de culto no tienen por qué ser separados ineludiblemente de los elementos racionales, que permanecen incrustados en la organización eficiente y en el cálculo preciso de la acción instrumental. Esta *hibridación* revitalizada de los tipos de acción, que abre el «universo unidimensional del discurso», significa que las formas elementales de la acción religiosa se encuentran en el interior del mundo social, lo que hace frente a la insinuación de Weber de que éste no es «un mundo al que le han arrebatado los dioses», un mundo «despojado de irracionalidad» (1946, p. 282).

La implicación analítica que sigue al «simple» requisito de la investigación empírica de las prácticas educativas emergentes de los nuevos movimientos religiosos (Yakob, 2006; Werczberger, 2004), consiste en ir más allá de las conceptualizaciones sociales de la educación que se predican en un «desencantamiento» histórico. Sin magia, sin carisma o sin profecía, los aspectos instrumentales «racionales» de la acción y la autoridad pueden analizarse en la educación en el marco de un único tipo de acción social o de *ethos* o de autoridad. El énfasis del marxismo acerca de la reproducción estructural por medio de la reproducción cultural, por mucho que se haya discutido o promulgado, por mucha resistencia que haya recibido, como representante de un hábito, y el énfasis durkheimiano acerca de la organización normativa de las funciones de asignación (investigación sobre los

efectos de la escuela) y socialización (educación moral) excluye, a priori, el reconocimiento del carisma social y educativo y de un misticismo interior.

El interés de Weber en la posibilidad de un misticismo interior como alternativa a la jaula de hierro del racionalismo estaba limitado, desde su perspectiva, a la vida personal íntima, y por tanto era inviable en una esfera pública más amplia. Del mismo modo, el carisma, al que llamó «la fuerza revolucionaria de la historia», que «hace la revolución... desde dentro» (1978, p. 1116), se repliega a la vista de un movimiento conjunto de racionalización e institucionalización. Pero si el misticismo interior se convierte en una práctica social (Wexler, 2000), y si la religión institucionalizada es desbancada por «una espiritualidad sin iglesia, es decir, una religión no institucional» (Parsons, 1999; Roof, 1993), entonces el análisis integrador de Weber de la educación como elemento de las acciones culturales, que son profundamente religiosas, se convierte en la base para una sociología de la educación que trasciende la «novedad» de una disensión sociológica que no hace otra cosa que permanecer dentro de los límites de la racionalidad del capitalismo moderno.

En la práctica, la educación carismática promete romper los barrotes de hierro de la reproducción cultural y de la perpetuación del sistema. En palabras de Weber: «La creencia carismática revoluciona a los hombres "desde dentro" y da forma a las condiciones materiales y sociales de acuerdo con su voluntad revolucionaria» (1978, p. 1116). En cuanto a la teoría, queremos trascender la propuesta de Weber, que distingue tres tipos de autoridad y, por extensión, de educación. Si seguimos el sendero evolutivo e histórico que él señaló, pero en sentido inverso, entonces podemos ver que, de hecho, el «carisma» no es sino un «tipo ideal» de educación. Las formas elementales de la práctica educativa en un mundo social reencantado son parecidos, o idénticos, a las formas elementales de la práctica religiosa descritas por Weber. *Los componentes de la educación*, en diversas combinaciones, incluyen: magia, sacrificio, oración y adoración formularias o no formularias, rituales de culto, creación de sentido por medio de escrituras, apartamientos por medio del éxtasis, «interrupciones» proféticas, así como las prácticas antinómicas y heroicas del carisma bélico, las cuales, como escribió, se entienden de un modo «neutral a los valores».

El interés actual por la educación judía (en las tradiciones hermenéuticas de la interpretación textual que pueden servir como modelos educativos, Fox, Scheffler y Marom, 2003, por ejemplo) es un buen ejemplo de una resacralización analítica. Pero se trata de una apropiación de la tradición sacerdotal de la forma de comprender la educación, lo que, por mucho valor que tenga, sigue sin decir una palabra en lo que respecta al carisma mágico, a las profecías de diverso tipo y a las prácticas contemporáneas de éxtasis, además de la teodicea. Para crear un modelo más general, no sólo tendremos que explorar las tradiciones «escriturales» de la

religión como educación, sino que tendremos que cuestionarnos la emergencia del carisma, la profecía y el éxtasis mágicos en una educación que podría llegar a funcionar, en la «sociedad del conocimiento», más allá de la postmodernidad, como una práctica polifónica y terrenal de lo sagrado.

Referencias bibliográficas

APPLE, M. (1979): *Ideology and Curriculum.* Routledge y Kegan Paul. Boston; London. (Trad. cast.: *Ideología y currículum.* Madrid. Akal, 1986)

BEKERMAN, Z. (Ed.) (2006): *Diaspora, Indigenous, and Minority Education: An International Journal.* Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, New Jersey.

BERNSTEIN, B. (1996): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity.* Taylor y Francis Ltd. London. (Trad. cast.: *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica.* Madrid. Morata, 1998)

BOURDIEU, P. (1977): «Cultural Reproduction and Social Reproduction», en KARABEL, J.; HALSEY, A.H. (eds.): *Power and Idelogy in Education.* New York. Oxford, pp. 487-510.

— (1990): *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology.* Stanford University Press. Stanford, CA.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America.* Basic. New York.

CASTELLS, M. (1997): *The Power of Identity.* Blackwell. Oxford. (Trad. cast.: *El poder de la identidad.* Madrid. Alianza, 2003)

— (1996): *The Rise of the Network Society.* Blackwell. Cambridge, MA. (Trad. cast.: *La Sociedad Red.* Madrid. Alianza, 1997)

COLLINS, R. (1998): *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change.* Cambridge, MA. Harvard University Press.

DREEBEN, R. (1968): *On What Is Learned in School.* Addison-Wesley. Reading, MA.

DURKHEIM, E. (1960): «Prefaces of L'Année Sociologique», en WOLFF, K. (ed.): *Essays on Sociology and Philosophy.* New York. Harper and Row, pp. 341-353.

— (1995): *The Elementary Forms of Religious Life.* Free Press. New York. (Trad. cast.: *Las formas elementales de la vida religiosa: el sistema totémico en Australia.* Madrid. Akal, 1992)

FORMAN, R. (2004): *Grassroots Spirituality.* Exeter, U.K. Imprint Academe.

FOX, S.; SCHEFFLER, I.; MAROM, D. (2003): *Visions of Jewish Education.* Cambridge, UK. Cambridge University Press.

GAMORAN, A.; SECADA, W.; MARRETT, C. (2000): «The Organizational Context of Teaching and Learning: Changing Theoretical Perspectives» en HALLINAN, M (ed.): *Handbook of the Sociology of Education.* New York. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

GARB, Y. (2005): *«The Chosen Will Become Herds»: Twentieth Century Kabbalah.* Jerusalem. Carmel Press (en hebreo).

GERTH, H.; MILLS, C. (1946): *From Max Weber: Essays in Sociology.* New York. Oxford University Press.

GUR-ZEEV, I. (ed.) (2003): *Critical Theory and Critical Pedagogy Today.* Haifa, Israel. Haifa University Press.

HALLINAN, M. T. (ed.) (2000): *Handbook of the Sociology of Education.* New York. Kluwer Academic/Plenum Publishers.

HATTAM, R. (2004): *Awakening Struggle: Towards a Buddhist Critical Social Theory.* Flaxton. PostPressed.

KINCHELOE, J. L. (2005): *Critical Pedagogy Primer.* New York. Peter Lang.

LADWIG, J. G. (1995): *Academic Distinctions: Theory and Methodology in the Sociology of School Knowledge.* New York. Routledge.

MAFFESOLI, M. (1996): *The Time of the Tribes: The Decline of Individualism in Mass Society.* London. Sage Publications. (Trad. cast.: *El tiempo de las tribus: el declive del individualismo en las sociedades de masas.* Barcelona. Itaca, 1990)

MARCUSE, H. (1964): *One Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society.* Boston. Beacon Press. (Trad. cast: *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.* Barcelona. Ariel, 2005)

McCARTHY, G. (2003): *Classical Horizons: The Origins of Sociology in Ancient Greece.* Albany, NY. SUNY Press.

MELUCCI, A. (1996): *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age.* Cambridge, UK. Cambridge University Press.

MILLER, J. y otros (eds.) (2005): *Holistic Learning and Spirituality in Education.* Albany, NY. SUNY Press.

MORAIS, A.; NEVES, I. (2001): *Towards a Sociology of Pedagogy: The Contribution of Basil Bernstein to Research.* New York. Peter Lang.

O'SULLIVAN, E. (1999): *Transformative Learning: Educational Vision for the 21st Century.* Toronto. Zed Books.

PARSONS, T. (1959): «The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society». *Harvard Educational Review,* 29, pp. 297-318.

PARSONS, T. (1947): «Introduction», en WEBER, M. (1947): *The Theory of Social and Economic Organization.* New York. Oxford University Press.

PARSONS, W. B. (1999): *The Enigma of the Oceanic Feeling: Revisioning the Psychoanalytic Theory of Mysticism.* New York. Oxford University Press.

RITZER, G.; SMART, B. (eds.) (2003): *Handbook of Social Theory.* London. Sage Publications.

ROOF, W. (1993): *A Generation of Seekers.* New York. HarperCollins.

SWARTZ, D. (1997): *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu.* Chicago. The University of Chicago Press.

WEBER, M. (1946): *Essays in Sociology.* H. Gerth & C. Wright Mills (eds.). New York. Oxford. (Trad. cast.: *Ensayos de Sociología Contemporánea.* Barcelona. Martínez Roca, 1972)

— (1963): *The Sociology of Religion.* Boston. Beacon Press. (Trad. cast.: *Sociología de la Religión.* Tres Cantos, Madrid. Istmo, 1997)

— (1947): *The Theory of Social and Economic Organization.* New York. Oxford University Press.

— (1978): *Economy and Society.* Volúmenes 1 y 2. Berkeley, CA. University of California Press. (Trad. cast.: *Economía y Sociedad.* México. Fondo de Cultura Económica, 1944)

WERCZBERGER, R. (2006): *New Age Movements and Judaism in Israel.* Ph.D. Dissertation. Hebrew University of Jerusalem (en hebreo).

WEXLER, P. (1987): *Social Analysis of Education: After the New Sociology.* New York. Routledge and Kegan Paul.

— (1996): *Holy Sparks: Social Theory, Education and Religion.* New York. St. Martin's Press.

— (2007): *Mystical Interactions: Sociology, Jewish Mysticism and Education.* Los Angeles. Cherub Press.

— (2000): *Mystical Society: An Emerging Social Vision.* Boulder, CO. Westview Press.

— (2005): «Chabad: Social Movement and Educational Practice», en NISAN, M.; SCHREMER, O. (eds.): *Educational Deliberations. Jerusalem.* Keter, pp. 196-207.

WILLIS, P. (1977): *Learning to Labour.* Westmead, England. Saxon House. (Trad. cast.: *Aprendiendo a trabajar.* Madrid. Akal, 1988)

WILSON, R.; CRESWELL, J. (1999): *New Religious Movements: Challenge and Response.* London y New York. Routledge.

WUTHNOW, R. (1998): *After Heaven: Spirituality in America Since the 1950's.* Berkeley, CA. University of California Press.

YAKOB, O. (2006): *The Revelatory Beliefs of Spiritual Healers in Israel.* Ph.D. Dissertation. The Hebrew University of Jersualem (en hebreo).



La pedagogía crítica y la crisis de la imaginación

Eric J. Weiner

La pedagogía crítica, una teoría crítica de la educación y la escolarización que se construyó, al menos en un principio, sobre el trabajo filosófico de la Escuela de Frankfurt, ha evolucionado en los últimos treinta y cinco años por medio de la integración y consideración rigurosa de otros trabajos teóricos, algunos de los cuales ponían en cuestión directamente algunos de sus supuestos principales. Las teorías postestructuralista y feminista acerca de la identidad, el poder, la subjetividad y la cultura, por ejemplo, supusieron un reto para las afirmaciones modernas de la pedagogía crítica en general, y para sus articulaciones neomarxistas en particular. Las teorías raciales críticas, así como las teorías postcolonialistas, también supusieron retos para la teoría de la reproducción de la pedagogía crítica, que se centraba en las clases sociales, así como para su énfasis en una experiencia universal de opresión y liberación (en oposición a una crítica más localizada de la «diferencia»). Aún hubo otros que creyeron que el principio de la crítica negativa, en la teoría crítica, había sido traicionado por la atención que la pedagogía crítica prestaba al posibilismo. Algunos críticos discreparon de lo que veían como un intento, por parte de los teóricos de la pedagogía crítica, de colonizar las teorías con las que competía, mientras que otros afirmaban que estas teorías eran contradictorias en muchas formas significativas, y que por lo tanto no podían integrarse en una teoría compacta de la educación y la escolarización. Para este último grupo, la legitimidad de la pedagogía crítica, como teoría de la educación y la escolarización, sufría sus propias contradicciones internas.

No voy a detallar los debates y polémicas que dieron forma a la evolución de la pedagogía crítica a lo largo de los años, brevemente resumidos más arriba. A pesar de sus críticos, y también por su causa, la pedagogía crítica es en la actualidad una teoría mucho más compleja, en su proyecto y articulación de la escolarización y la educación, de lo que fue en un principio. Y aun así sufre de lo que yo llamo «inercia imaginativa». La inercia imaginativa describe un estado de parálisis intelectual que, si no se remedia, será el comienzo del fin de la lucha de la pedagogía crítica para atraer al profesorado y el alumnado, restringiendo de este modo su influencia en

la teoría y la práctica de la educación. Esto está sucediendo, irónicamente, en un momento de la historia en el que la pedagogía crítica, si se reconceptualizara, podría ser el arma más poderosa de la dispondrían que profesores y profesoras, así como para otros trabajadores y trabajadoras de la educación, en la lucha contra las fuerzas hegemónicas del neoliberalismo, del neoconservadurismo y de lo que Henry Giroux ve como un «protofascismo» (2004) en vías de expansión en los Estados Unidos. A medida que estas fuerzas ideológicas ejercen su presión, con tenacidad creciente, en todos los niveles escolares, desde la educación elemental hasta la universitaria, nos enfrentamos con el enorme desafío de enseñar contra, y de imaginar a través de, el discurso formativo protofascista de los *brokers* de los poderes corporativos y religiosos, que «menosprecian el presente al mismo tiempo que pronostican una revolución que rescatará un pasado antimoderno como modo de revolucionar el futuro» (Giroux, 2004).

En lo que sigue, proporcionaré una crítica de lo que considero algunas de las fuerzas que desde el interior del discurso de la pedagogía crítica, o fuera de él, han ayudado a provocar esta parálisis. Proporcionaré entonces un discurso crítico alternativo que trata de reescribir, de (re)imaginar, al servicio de una imaginería social inventiva y dinámica, las «categorías de lo real» (Aronowitz y Bratsis, 2006). El rejuvenecimiento de la imaginación, ya sea social, cultural o política, se convierte en un medio cuyo propósito no está a la vista; dicho de otro modo, representa siempre un estado de un cambio futuro en la construcción de un nuevo imaginario crítico. De naturaleza no lineal, el proceso de transformación es cíclico, y sin embargo no se repite.

La construcción de un nuevo imaginario crítico tiene que ver con el rechazo de los imperativos del realismo. Y esto no es lo mismo que entregarse a la fantasía; rechazar el imperativo del realismo, o reescribir las categorías de lo real, significa, por una parte, cuestionar los mismísimos cimientos epistemológicos en los que descansan nuestros supuestos sociales y políticos más queridos, y al mismo tiempo, por otra parte, desarrollar nuevas categorías desde las que proyectar nuevos modelos teóricos de pensamiento y acción. Este proceso requiere una reescritura, renovación o recuperación de nuestras imaginaciones epistemológicas; sólo desde esta actividad podremos comenzar a intervenir de forma radical en el fetichismo realista; un fetichismo que reduce la imaginación a la práctica de la fuga. Esta forma de radicalización de la imaginación sigue el ejemplo de una observación de Bachelard, cuando comentaba que «cualquier revolución científica fructífera ha forzado una revisión profunda de las categorías de lo real. Aún más, el realismo nunca precipita estas crisis por sí mismo. El impulso revolucionario procede de otra parte, del reino de lo abstracto» (Aronowitz y Bratsis, 2006). La imaginación se manifiesta entonces, en parte, en el acto de ver lo que todavía no está ahí, especulando sobre cómo

podría ocurrir, reescribiendo lo que ha venido antes y abriéndose paso a través de «lo real»; es pensar lo improbable como posible (Aronowitz y Bratsis, 2006), tanto como es palpar, ver, escuchar, sentir y hacer aquello que supuestamente no se puede palpar, ver, escuchar, sentir y hacer.

Entrar por la puerta de salida

Desde el subtítulo de este libro se pregunta: «De qué hablamos, dónde estamos» En el contexto del desarrollo teórico y práctico, creo que «nosotros» estamos atrapados en el fango resbaladizo de las teorías moribundas y que, como consecuencia, nuestra ausencia se está haciendo cada vez más patente, tanto en lo pedagógico como en lo teórico, en los debates públicos sobre la escolarización y la educación. Se pueden encontrar pruebas de esto, en parte, en la propia pregunta. La pregunta, para mí, no supone una pausa para reflexionar sobre la trayectoria vital evolutiva de la pedagogía crítica, sino que más bien plantea otra pregunta más inquietante: «¿En qué punto no nos encontramos?» Como profesor en una facultad de educación bien considerada, encuentro que el lugar en el que nos encontramos impresiona menos que el lugar en el que no nos encontramos. De hecho, la pedagogía crítica está ausente casi por completo de los debates sobre la escolarización que tienen lugar en las instituciones de poder. Puede que ésta sea una manera injusta de evaluar la pedagogía crítica, dado que nunca ha afirmado ser otra cosa que un discurso marginal. Aun así, también creo que aspiraba a convertirse en un discurso antihegemónico, y que su marginalidad no era un lugar estratégico que debía ser protegido y reproducido sino más bien una base temporal de operaciones que había que desalojar a medida que iba definiéndose una nueva cultura hegemónica. En sus articulaciones más postestructurales, las nociones de margen y centro se desmoronarían, por supuesto. Pero en cualquier caso, es importante enfrentar el lugar en el que no estamos con el lugar en el que podríamos querer estar.

No estamos bien representados en ningún grupo formal del poder organizativo. Aparte de un grupo relativamente pequeño de académicos y practicantes, débilmente conectados, no hay ninguna publicación dedicada a la pedagogía crítica, y tampoco existen, salvo unas pocas excepciones, programas académicos para estudiantes universitarios o para licenciados y licenciadas. Muchos académicos se llevarían una gran sorpresa si vieran una oferta de trabajo para un experto en pedagogía crítica. Es habitual que los licenciados y licenciadas de mi universidad, por no hablar de los estudiantes, no hayan leído a Paulo Freire, a Henry Giroux o a Michael Apple (por mencionar sólo algunos de los nombres que más han contribuido a este discurso), o, en algunos caso, que ni siquiera hayan

oído hablar de ellos, al menos hasta que cursan mi asignatura o la asignatura de alguno de los profesores o profesoras «críticos». Fuera de algunos profesores o profesoras, investigadores o investigadoras individuales dispersos en varios departamentos y facultades, la pedagogía crítica como paradigma epistemológico no ha logrado alcanzar o atraer a una masa crítica. Se trata de una ironía terrible, ya que se supone que es, en parte, una teoría y práctica que busca la liberación de las masas.

Algunos han argumentado, sobre todo Michael Apple, que este fracaso se debe, en parte, a la propia jerga del discurso. Una vez más prefiero no reproducir su argumentación aquí, ni el argumento contrario procedente, sobre todo, de Henri Giroux y, en menor medida, de Donaldo Macedo. Sí diré que el lenguaje importa, y que si un paradigma epistemológico pretende utilizar el lenguaje de una manera única o, al menos, diferente a la manera en que lo utiliza la gente a la que pretende dirigirse, entonces más le vale enseñarle ese lenguaje al público al que se quiere llegar. Es más fácil decirlo que hacerlo, pero puede conseguirse, creo, si se incluyen glosarios de términos en cada libro y en cada artículo que utiliza el lenguaje de la pedagogía crítica. Los ponentes que exponen su trabajo en congresos profesionales podrían traducir los términos y conceptos a la vez que dan sus charlas. Esto se puede hacer de un modo práctico que no interrumpa la fluidez de una buena exposición. Pero incluso en estos ejemplos, da la impresión de que con «el uso del lenguaje» nos referimos a una realidad más difícil; esto es, la pedagogía crítica casi nunca se debate, ni siquiera se habla de ella, fuera de las instituciones académicas o con gente que trabaja fuera del propio discurso. No se trata de ninguna nimiedad.

Si la pedagogía crítica se ha convertido en un paradigma marginado de liberación y libertad, entonces ya no puede considerarse un paradigma de liberación y libertad, sino su polo opuesto. La teoría, en este contexto, se vuelve académica en el peor sentido de la palabra. Se desconecta del pensamiento y de la imaginación, ya que éstos se mezclan materialmente con las luchas en las que la gente se involucra a lo largo de sus días y de sus vidas. No debería perderse, en medio del «nosotros» de la pedagogía crítica, que lo que se valoraba y valora en el gueto académico (esto es, en términos epistemológicos), en cuanto a investigación y teoría, sobre todo en las ciencias sociales, no es el trabajo de naturaleza «pública» o «popular». Y sin embargo esto es exactamente lo que la pedagogía crítica debe ser si quiere cumplir sus promesas. En este sentido, la pedagogía crítica se enfrenta a un problema doble; por una parte, no se convirtió en un discurso público o en una pedagogía pública; por otra parte, sufrió también de un alto grado de marginalización y de devaluación en el terreno académico a pesar de su evolución como un paradigma teórico complejo para la escolarización y la educación.

La clave, en último término, es que no importa si lo que se dice o escribe es brillante si ninguno de los destinatarios deseados entiende una

palabra de lo que se está tratando de comunicar. No se trata de una defensa de la claridad, sino un simple reconocimiento de que la gente tiene que aprender nuevos idiomas antes de que se espere de ellos que los entiendan. Si la creación de un nuevo lenguaje o de un nuevo vocabulario crítico resulta vital para el poder analítico del paradigma (y creo que hay argumentos muy convincentes que apoyan esto que digo), entonces los que producen este lenguaje tienen la responsabilidad tanto de traducirlo como de enseñárselo a los nuevos públicos. El lenguaje importa porque es la materia prima que utilizamos para interpretar la experiencia, construyendo así nuestras realidades personales y sociales. Cuando fracasa nuestro intento de tasar la capacidad de nuestro propio lenguaje para dirigirse a las experiencias de la opresión, con la gente oprimida, desde la posición de los oprimidos y oprimidas, no seremos capaces de ayudar a que la gente oprimida le dé sentido a su opresión. Estos intentos fracasados refuerzan los muros del gueto académico, del mismo modo que ayudan a perpetuar la marginalización de la pedagogía crítica.

Esto me lleva a un punto decisivo, el público. Los primeros críticos de la *Pedagogía del oprimido* de Freire se mostraron a menudo impresionados por el trabajo, y sin embargo argumentaron que las condiciones del occidente industrializado eran tan distintas de las condiciones del Brasil rural que era imposible reproducirlo en un contexto occidental. La respuesta de Freire fue doble. En primer lugar, Occidente tenía su propia porción, bastante considerable, de gentes oprimidas. Desde la miseria rural de lugares como la región de los montes Apalaches, hasta la degradación urbana de las grandes ciudades de los Estados Unidos, la pobreza, el sexismo y el racismo ayudaban a crear y a reproducir generaciones de gente que, era difícil no estar de acuerdo, se encontraba oprimida. En segundo lugar, no se suponía que la pedagogía del oprimido de Freire fuera a transferirse a los Estados Unidos, ni a ningún otro lugar; estaba construida de modo que debía inventarse y reinventarse para cada nuevo destinatario o destinataria y al servicio de nuevos proyectos de liberación. En este sentido, tan importante, no constituía un método de enseñanza sino un paradigma teórico por el cual los educadores y educadoras, así como otros trabajadores y trabajadoras sociales, serían capaces de encontrar una dirección.

Los educadores y educadoras occidentales que quedaron atrapados por el trabajo de Freire intentaron hacer precisamente eso en la teoría y en la práctica, y produjeron así un cuerpo considerable de trabajo significativo. Pero el objeto de este trabajo, desde mi punto de vista, se volvió ambiguo. En otras palabras, la pedagogía crítica dejó de ser una pedagogía de la opresión, o para los oprimidos y oprimidas, y se convirtió más bien en un paradigma teórico de trabajo para aquellos educadores y educadoras que podían tener la intención, o no, de trabajar con gentes oprimidas. No tengo cifras que respalden mi afirmación, pero creo que muchos de los que

se educaron en el lenguaje de la pedagogía crítica lo hicieron en el contexto de programas de postgrado, sobre todo en cursos de doctorado. Como tales, los destinatarios de estos cursos, en particular los doctores y doctoras, conseguirían colocarse en facultades y universidades. Las facultades y las universidades estadounidenses, en el nivel universitario, apenas son accesibles para los oprimidos y oprimidas, y el grado de representación de gente oprimida en los departamentos de graduados es aún menor que entre los estudiantes universitarios. Como consecuencia, el público principal de la pedagogía crítica no está formado por sujetos de la opresión sino por sujetos de los privilegios. Esto es cierto aun en el caso de que tengamos en cuenta la escasa influencia que la pedagogía crítica puede haber tenido en los programas de educación del profesorado. A menos que estos programas se orienten específicamente en torno a las necesidades e intereses de las escuelas pobres, rurales o urbanas, y de otras estructuras institucionales de escolarización oprimidas, y a menos que el profesorado de estos programas se comprometa con la enseñanza en estas instituciones, las provocaciones teóricas de la pedagogía crítica seguirán estancadas en el nivel de un reto intelectual con escaso, o nulo, efecto transformador.

No debe haber malentendidos, los estudiantes, profesores y profesoras privilegiados con inclinación progresista pueden beneficiarse, y de hecho lo hacen, del trabajo en el marco de este paradigma (aquellos con propensión conservadora y liberal lo descartarán sin muchas contemplaciones). En cualquier caso, el modo en que se beneficien del paradigma no tiene por qué reflejarse en una liberación de la gente oprimida. Podría traducirse en una comprensión más compleja del modo en que la opresión opera en todas sus formas, pero esto es muy distinto de una transformación de las condiciones y relaciones de la opresión. La gente privilegiada, hablando en términos generales, no cede sus privilegios de forma voluntaria, y en los Estados Unidos ha racionalizado su privilegio interiorizando el mito de que el trabajo duro, la justa valoración y el acceso igualitario a las instituciones de poder crean igualdad de oportunidades para el éxito y el fracaso. De este modo, la opresión no constituye sino una excusa para el fracaso personal, del mismo modo que el éxito es una señal de trabajo duro, mientras que la existencia de ambos, por su parte, no es sino una prueba de que el sistema funciona como debe (Aronowitz, 2003).

Pero incluso aquellos y aquellas a los que enfurece la opresión no quieren, a menudo, hacer lo que debe hacerse para crear igualdad, si eso significa que pueden perder, siquiera potencialmente, sus privilegios de raza, clase, orientación sexual o género. Por ejemplo, muchos progresistas de raza blanca quieren erradicar el racismo, un sistema de exclusión violento y cáustico que brutaliza a la gente de color. Pero los blancos se benefician con creces del racismo, y para erradicarlo de verdad tendrían que renunciar a sus privilegios por medio de, en parte, un trabajo orientado a desmantelar

las instituciones sociales, políticas y culturales que apoyan y reproducen la supremacía blanca. De modo que, lo que nos encontramos, sobre todo en los círculos liberales, es a hombres blancos que luchan contra el racismo (en el marco de una lucha por la igualdad de oportunidades basada en políticas multiculturales que «no distinguen colores»), al mismo tiempo que refuerzan la supremacía blanca por medio de la normalización y el silencio que rodean y apoyan su privilegio blanco institucionalizado. Como consecuencia trágica (en un sentido irónico), la lucha contra el racismo, hecha de este modo, termina por apoyar la supremacía blanca. Tengo la impresión de que lo que puede hacer la mayor parte de la gente de raza blanca que se toma en serio la erradicación del racismo es dirigir sus propios privilegios hacia la meta de destruir esos privilegios. Aunque, al fin y al cabo, y como la historia no ha dejado de enseñarnos (Aronowitz, 2003), no serán los privilegiados los que liberarán a los que sufren opresión, sino los oprimidos y oprimidas quienes les arrebatarán el poder a los privilegiados. Por eso pienso que el público ideal de la pedagogía crítica no debería estar formado por los privilegiados y poderosos, sino por las gentes oprimidas. A este respecto, deberíamos seguir directamente el ejemplo del trabajo de Myles Horton en Highlander Folk School. La gente oprimida por la pobreza, el racismo y el sexismo tiene mucho que ganar con este trabajo, mientras que aquellos y aquellas que más a menudo están expuestos a la pedagogía crítica, al menos en el marco de las instituciones formales de los Estados Unidos, tienen mucho que perder (en términos de poder, privilegio y autoridad).

En cualquier caso, la pedagogía crítica, en su articulación actual, carece de la imaginación suficiente para dirigirse a la gente oprimida y privilegiada de las sociedades capitalistas tecnológicamente avanzadas, en parte porque no ha tenido en cuenta los profundos niveles de inversión afectiva y física que han hecho en los actuales órdenes espacial y temporal. Para alguna gente, una reescritura rigurosa de las relaciones de espacio y tiempo ha comenzado a cambiar a medida que avanzan las implicaciones de Internet. Y sin embargo, incluso en estos casos, las formas terrestres de conciencia tienden a ser las dominantes, a medida que estas nuevas tecnologías quedan atrapadas y restringidas en su capacidad para hacer que la imaginación despegue en nuevas e inesperadas direcciones. En este sentido, la reescritura de las categorías de lo real, al servicio de un rejuvenecimiento del imaginario social y político, está directamente relacionada con el desarrollo de un imaginario crítico. De modo paradigmático, el desarrollo de un imaginario crítico puede ayudar a la pedagogía crítica a dirigirse de forma más efectiva hacia sus objetivos de libertad y de poder individual, porque ya no se dirigirá a esos asuntos del modo en que están definidos ahora, en el marco de los actuales órdenes afectivo y psíquico; dicho de otra forma, estos objetivos se compararán con un conjunto distinto de posibilidades, unas posibilidades que existen más allá de lo que ya sabemos.

Una crisis de la imaginación

A riesgo de simplificar demasiado, mi propia definición de trabajo de la pedagogía crítica nace de la historia intelectual del discurso, y sin embargo difiere de él de modo significativo. La historia, tal y como yo he llegado a entenderla, tiene dos trayectorias distintas (Giroux, 1992). Podría decirse que la primera definición surge de los primeros días del desarrollo teórico del discurso: la pedagogía crítica es un modo de ver, de analizar y de intervenir en operaciones de poder en el interior de diversos lugares de aprendizaje, más en concreto en las escuelas; es una teoría crítica de la educación que nace de la necesidad de comprender mejor cómo la educación, disfrazada de políticas educativa, la pedagogía, el desarrollo curricular y la evaluación oprimen, marginan y acallan a los estudiantes, especialmente a aquellos y aquellas que proceden de la clase obrera. Se preocupa particularmente por los asuntos de (falsa) conciencia y de hegemonía capitalista. Adherida a la dialéctica, trata también de comprender cómo los alumnos y alumnas, así como los educadores y educadoras, resisten la dominación que se esconde en el currículo, en la evaluación, en las prácticas normativas de transmisión de conocimiento y en los estándares de comportamiento.

La segunda definición, que en cierto nivel puede entenderse como una extensión de la primera, aunque es también en cierto sentido una desviación y una reescritura de aquella, dice que la pedagogía crítica converge con los estudios culturales (Giroux, 1992). De este modo, la escolarización como foco fundamental de educación y como criadero del mito social se reemplaza con la crítica continuada de la cultura popular, de la producción cultural alternativa, del desarrollo de esferas públicas alternativas, de los medios de comunicación corporativos, del consumo, de la subjetividad postcolonial, del racismo, de la represión sexual y de la supervivencia ecológica. Hay un giro decididamente cultural y discursivo en esta articulación de la pedagogía crítica. Teorizadas como centros importantes de la pedagogía pública, estas esferas de producción de conocimiento representan formaciones fundamentales de aprendizaje y, como tales, son los lugares estratégicos en que se libran las batallas por el poder, la autoridad y la conciencia.

El problema de la primera definición es la totalidad. Trata de ser una ambiciosa teoría radical, que proporcione respuestas, *en último término*, a las cuestiones sobre escolarización y opresión. Pero las vidas de la gente, y los problemas que experimentan a ras de suelo no saben nada de eso de «en último término». Una teoría de este tipo puede parecer muy distante de las complejidades y contradicciones de la vida obrera. Esta posición se debate bajo el peso de la propia ideología, ya que, aunque sea cierto que las ideologías dan forma a la vida cotidiana, no está tan claro que las soluciones a los problemas provocados por la ideología puedan encontrarse en la ideología.

Hasta que podamos enseñar a la gente a utilizar la teoría de modo que les ayude con sus problemas y preocupaciones inmediatos, ya sean de la vida pública o privada, las grandes cuestiones teóricas no sólo se disolverán en la abstracción, sino que podrán provocar, al menos potencialmente, alienación y amargura en torno al propio proceso de teorizar. El rechazo al intelectualismo de los educadores y educadoras, que tanta frustración provoca en muchos de los que trabajan en el interior de esta trayectoria de la pedagogía crítica, procede, en parte, de ciertas formas de producción intelectual, en concreto de aquellas que no son capaces de dirigirse de modo efectivo a las necesidades de aquéllos y aquéllas a los que la teoría pretende ayudar.

La segunda definición sufre, a mi parecer, de un problema distinto; también afirma conocer el lugar en el que se encuentra, y por qué está allí, y sin embargo el terreno teórico sobre el que descansa y el futuro que pronostica, son, en sí mismos (por su propia construcción), inestables. Aunque esto podría convertirla en una teoría más sensible en términos de su perspectiva localizada, lucha por una parte por articular un proyecto social que va más allá de la pragmática, mientras que, por otra parte (irónicamente), parece con demasiada frecuencia puramente académica en su pragmatismo. Marginada en el terreno académico, esta articulación de la pedagogía crítica o de los estudios culturales ha perdido también su capacidad para ayudar tanto a la gente oprimida como a otra gente que lucha por un sentido de humanidad bajo las enormes fuerzas deshumanizadoras del capitalismo, del nacionalismo, de la supremacía blanca, del patriarcado, de la heterosexualidad normativa y de la democracia al estilo occidental.

Al igual que los estudios culturales, la pedagogía crítica ha evolucionado hasta convertirse en una teoría cuyas fronteras disciplinares no están muy claras, algo que por sí mismo no es malo. Y sin embargo a mí me parece que hemos perdido, como consecuencia, un sentido claro de qué significa ser pedagógicamente crítico en la teoría y en la práctica. De hecho, la fluidez de nuestra época postmoderna y globalizada hace que la pendiente del criticismo parezca muy resbaladiza. Tomamos posiciones sin quedarnos quietos. Criticamos ideologías mientras tratamos, algunos de nosotros, de evitar convertirnos en ideológicos. La naturaleza de ese «nosotros» indica un cierto grado de exclusividad, y sin embargo aspiramos a lograr un grado mayor de inclusión. Hablamos supuestamente con las víctimas de la opresión, pero con un lenguaje que a menudo no comprenden. Las contradicciones, según se ha defendido, pueden ser un buen combustible para el desarrollo intelectual, ya que apuntan dialécticamente hacia una nueva conciencia, y sin embargo nuestras propias contradicciones parecen a menudo capaces de aplastar muchas de las declaraciones que se han hecho con las mejores intenciones. La falibilidad y el fantasma de la falta de garantías le muerden los talones a lo que se afirma que *debería* hacerse, o que *debe* hacerse. Desde arriba, la visión de lo que está mal en

política, en lo económico, en lo social, en la cultura y en la pedagogía resulta abstracta, confusa, y se pierde la perspectiva; es frecuente que ignore, o que infravalore, las profundas contradicciones emocionales y psicológicas que hacen que la óptica de la dominación derive hacia otra óptica distinta, la de la liberación improbable. Desde abajo, las fuerzas sociales se imbrican en patrones de discurso, modos de interacción y pensamiento que parecen completamente personales, internas, como los patrones de combustión del motor de una Harley V-Twin; perfectamente imperfectos. En esta época neoliberal en la que vivimos, lo social termina siendo únicamente personal, del mismo modo que lo individual se desgaja en cuerpo y alma de todo lo que podría ofrecer una alternativa a las profundas frustración y atomización psíquicas de la persona. Según Camaroff y Camaroff:

> *[Con este vocabulario] no es sólo que lo personal sea político. Lo personal es la única política que existe, la única política con un referente tangible o con una valencia emocional. Por extensión, las relaciones interpersonales... representan, por metonimia, las fuerzas todavía informes que amenazan el mundo tal y como lo conocemos. La acción se organiza en estos términos privatizados, y es así también como la experiencia de desigualdad y antagonismo toma forma significativa.* (Camaroff y Camaroff, 2001, p. 14)

Tal vez sea por eso por lo que estamos observando desde algunas esquinas del espectro crítico un intento de reestablecer un centro, para detener la avalancha o, dicho de otro modo, para volver a teorizar la pedagogía crítica como un discurso radical (es decir, marxista). Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica, que en algún momento fue un discurso radical, ha perdido los dientes y la capacidad de morder. Con el reconocimiento de que la reforma económica y educativa no debe descartarse sin más, ni yuxtaponerse de un modo ordinario al trabajo «radical», da la impresión de que hace falta darles un buen empujón a las reformas y a los reformistas para llevarlos hasta el límite de «las relaciones sociales y económicas burguesas». Peter McLaren, Gregory Martin, Ramin Farahmandpur y Natalia Jaramillo afirman:

> *A la vista de esta intensificación actual de las relaciones capitalistas globales y de la permanente crisis estructural (más que un cambio en la naturaleza del propio capital), necesitamos desarrollar una pedagogía crítica que sea capaz de incorporarse a toda la vida social y no tan sólo a la vida en el interior de las aulas de las escuelas. Necesitamos, dicho con otras palabras, desafiar a las relaciones sociales capitalistas sin dejar de reconocer la incapacidad del capital global, determinada estructuralmente, para compartir el poder con los oprimidos y oprimidas, su incrustación constitutiva en relaciones racistas, sexistas y homófobas, su relación funcional con el nacionalismo xenófobo, y su tendencia hacia el imperio. Significa reconocer la dependencia de la derecha educativa respecto del mismo objeto de su negación: el capital. Significa luchar por el desarrollo de*

un concepto lateral y policéntrico de una diversidad de alianzas anticapitalistas con el objeto de decelerar el movimiento metabólico del capitalismo, con el objetivo final de detenerlo por completo. Significa desarrollar y fomentar una filosofía educativa construida para resistir a la «capitalización» de la subjetividad, una pedagogía que hemos llamado (siguiendo a Paula Allman, la educadora marxista británica, 2001) pedagogía crítica revolucionaria. (McLaren y otros, 2004, p. 139)

Una pedagogía crítica revolucionaria trata de reforzar lo que ella misma identifica como «*the runny yolk* («yema líquida») de la pedagogía crítica». *The runny yolk* se caracteriza por todas y cada una de las teorías de educación y escolarización que afirman ser críticas sin ser, *en primer lugar, y ante todo,* anticapitalistas y prosocialistas. De este modo, *the runny yolk* de la pedagogía crítica revolucionaria es anticapitalista y prosocialista, mientras que otras teorías de cambio social y educativo basadas, por ejemplo, en teorías y prácticas antirracistas o antisexistas, no son «críticas» per se, y tampoco, siguiendo este razonamiento, revolucionarias. Desde esta perspectiva, uno de los papeles de la pedagogía crítica revolucionaria consiste en «formular principios de solidaridad con nuevas redes de órganos de participación popular, lo que incluye movimientos sociales que abogan por prácticas antirracistas, antisexistas y antihomófobas mientras, al mismo tiempo, profundiza en su proyecto anticapitalista» (McLaren y otros, 2004, p. 10).

A pesar de que comprendo la necesidad y el deseo de consolidar un discurso que en los últimos tiempos se ha diluido por culpa de las reformas y reformistas de mente liberal, me preocupa el regreso de un discurso neomarxista, aunque se trate de un discurso que reconoce de mala gana la significación de las fuerzas culturales y de las bioidentidades para la reproducción de relaciones económicas y sociales. Para mí, el regreso a un centro neomarxista es una señal de una crisis de la imaginación en el imaginario crítico. ¿Acaso no hay otro modo de intervenir de forma radical en la hegemonía del capital global que con la resurrección de ideales socialistas sacados de las cenizas del siglo XX, ideales que rechazan, en un nivel significativo, el deseo anarquista de libertad individual, de expresiones radicalmente únicas de imaginación? ¿No existe otra manera de volver a teorizar la pedagogía crítica que atrincherándose en un discurso cuyas contradicciones y lagunas lo convierten en una herramienta sin filo, aunque peligrosa, de la economía política (como contraste al capitalismo) y que sin embargo, al mismo tiempo, hace que no sea una buena elección para teorizar un futuro especulativo complicado por el desarrollo de las nuevas tecnologías, de la integración y la segregación culturales, de las identidades de la diáspora, de las subjetividades cosmopolitas, de nuevas formaciones psíquicas basadas en nuevas relaciones espaciales y temporales, de

geografías genéticas, de las fracturas o la integración entre lo religioso y lo político y de la degradación ecológica?

Estas complicaciones, como las estoy llamando, me llevan a alinearme con intelectuales como Maxine Greene y Noam Chomsky que rechazan «marcos racionales inclusivos en los que todos los problemas y todas las incertidumbres pueden resolverse. Lo único que podemos hacer... es cultivar nuevas formas de ver y diálogos múltiples en un mundo en el que nada sigue siendo igual» (Greene, 1995, p. 16). Esto no significa que no hagamos nada a la vista de la opresión, la hipocresía y el fascismo, sino que es más bien un reconocimiento de que la experiencia está fracturada y es múltiple, y que no sabemos quiénes serán los sujetos de las revoluciones que sin duda llegarán. De este modo, debemos ser diligentes en nuestro rechazo a las certezas (sean nuestras o de otros), y sin embargo inflexibles en nuestro compromiso con el rejuvenecimiento de la imaginación, de un modo que convierta a la libertad, siguiendo el ejemplo de Erich Fromm, en algo más que una simple vía de escape de los regímenes opresivos de pensamiento y comportamiento; debería convertirse también en nuestra bandera de realización social e individual. Debemos conseguir que la libertad sea irresistible en un mundo en el que la resistencia a la libertad se fomenta bajo la forma del miedo y de la promesa de seguridad y comodidad. Una de las formas de lograr esto es creando las condiciones, por localizadas que sean, para que la gente imagine con libertad qué aspecto pueden tener distintas concepciones de libertad bajo diversos órdenes históricos.

Un día de 2001, en Penn State, Henry Giroux dijo en público que da la impresión de que nos resulta más fácil imaginar el fin del mundo que el final del capitalismo. De hecho, para algunos, el fin del capitalismo significaría el fin del mundo. Pero si esta afirmación resulta tan provocadora es, me parece, porque crea un espacio para una resignificación del imaginario crítico. En lugar de yuxtaponer estos dos finales posibles, ¿qué podría significar pensar en su relación de un modo dialéctico? ¿Cuál podría ser el aspecto de nuestro mundo, en lo cultural, en lo social, en lo político, en lo económico, después de su fin? Dicho de otro modo, ¿qué hay después del fin de nuestro mundo? ¿Y si el proyecto de la pedagogía crítica no fuera el fin del capitalismo ni la radicalización del la democracia (ambos son proyectos apoyados por las categorías establecidas de lo real) sino el fin del mundo tal y como hemos aprendido a *conocerlo*?

Esta cuestión exige responder a otra pregunta de la misma importancia, una segunda pregunta que debe tomarse en consideración antes de poder formular la primera. Es ésta, ¿acaso hemos perdido la capacidad (si es que la hemos tenido alguna vez) de imaginar algo más allá de lo que conocemos? Si podemos trascender aquello que ya conocemos, ¿se tratará de un proceso que pueda beneficiar a la gente que sufre en su persona las implicaciones de las fuerzas impersonales, y a menudo violentas, que rigen

la sociedad, la política, la economía y la cultura? Se trata de una pregunta fundamental, de una pregunta radical, sobre la que descansa la totalidad del proyecto; porque si se convierte simplemente en otro ejercicio teórico, entonces no se puede defender que se trate de un rejuvenecimiento o una resignificación de nada, y mucho menos de un imaginario colectivo.

Una reescritura de las categorías de lo real, en un intento de darle un empujón a la imaginación, debe ofrecer a la gente real, en último término, herramientas reales para que pueda (podamos) conseguir que su (nuestra) vida sea más libre en situaciones reales. Esto no quiere decir, sin embargo, que todo el trabajo intelectual debe ser reducido o trasladado de inmediato a algún tipo de práctica política para tener importancia. Esto resulta particularmente cierto para el trabajo de la imaginación. Así, su relevancia no debería compararse con lo que hace un martillo con un clavo, sino con las posibilidades que genera, ya sea en la imaginación o en tierra firme.

Permitidme que proponga como hipótesis lo siguiente: si somos incapaces, en cuanto a la imaginación, de ir más allá de lo que conocemos (las categorías de lo real), entonces la pedagogía crítica morirá de la forma más tonta, ya que habrá renunciado a su autoridad por sueños caducos, mientras el futuro se mira con impaciencia en un espejo vacío. Porque no es la razón, ni siquiera el reconocimiento de que la afectividad representa un papel significativo en la conciencia, lo que puede liberar a la pedagogía crítica en concreto, y a la teoría en general, de su propia indolencia, sino la idea de que sólo la propia imaginación puede sacar al imaginario crítico de su celda húmeda y oscura. La resolución de esta paradoja ocupa el centro de una posible comprensión de cómo podemos empezar a reescribir las categorías de lo real en un intento de construir e investigar realidades alternativas, en las que poder vivir o *gracias a las cuales* poder vivir.

De la práctica a la epistemología

Mi propia versión de la pedagogía crítica, el modo en el que yo «pienso la pedagogía», tiene su origen crítico en las trayectorias epistemológicas resumidas con anterioridad, aunque difiere de ellas de modo significativo en algunos aspectos. En primer lugar (a riesgo de crear una falsa dicotomía), opino que hay que hacer una distinción entre la pedagogía crítica como una forma de enmarcar la propia pedagogía a medida que toma forma en el contexto de las escuelas y de otros lugares de aprendizaje «normal» y la pedagogía crítica como un paradigma epistemológico que da un marco a proyectos pedagógicos, a la evaluación educativa y, de modo más general, a la evaluación de lo social, lo político y lo cultural. Para evitar confusión, me referiré a la primera como «enseñanza crítica».

Como proyecto pedagógico, la enseñanza crítica, tal y como yo la veo, debería ser creativa, multiperspectiva, culturalmente relevante, emocionalmente sensible, política, contextual y psicológica, tanto en disposición como en orientación. Los mejores profesores y profesoras críticos combinan el rigor intelectual e imaginativo con profundos niveles de conexión psicológica y emocional con sus estudiantes a la hora de abordar la naturaleza política, social y cultural del poder y del conocimiento. Se trata de un proceso sutil que puede ejercerse de manera metodológica de muchas formas diversas: la actuación, el diálogo, la producción cultural, el aprendizaje experiencial y la investigación son formas populares. En cualquier caso, el aspecto más importante, para ser un pedagogo o pedagoga crítico que actúa con efectividad, reside en la capacidad de reconocer en aquellas personas a las que estás enseñando la complejidad de sus inversiones emocionales y psicológicas en los diversos contratos institucionales que apoyan una visión del mundo que podría, o no, proporcionarles una sensación de seguridad, de pertenencia y de identidad. En este sentido, la enseñanza crítica es un arte sensible a las inversiones inconscientes en «libertad» que todos hacemos en algún nivel. Es igualmente importante que los pedagogos y pedagogas críticos sean capaces de reconocer sus propios puntos ciegos ideológicos, así como las sombras emocionales y psicológicas que hacen que estos puntos ciegos sean difíciles de identificar. La enseñanza crítica es una práctica creativa que cambia su manera de mirar cuando cambia el contexto, y sensible a las sutiles pero poderosas inversiones que los estudiantes llevan a cabo en torno a sus propias suposiciones lógicas sobre el mundo.

Como proyecto pedagógico, el objetivo es informar, provocar a la imaginación, realzar los sentidos, apoyar la experimentación interpretativa, proporcionar herramientas para el análisis conceptual y creativo, crear nuevas formulaciones sobre el conocimiento y poner en duda las suposiciones; esto no excluye el objetivo de crear agentes sociales y políticos que puedan adquirir perspectivas nuevas, o más profundas, sobre el poder y sus efectos, a menudo brutales, ni excluye la posibilidad de educar a gente para que sepa cómo debe desenvolverse si quiere transformar sus condiciones sociales y políticas. En cualquier caso, si situamos estos objetivos en el contexto de la escolarización, con la excepción del proyecto esbozado con anterioridad, se corre el riesgo de provocar un cortocircuito en el proceso de aprendizaje. En otras palabras, los pedagogos y pedagogas críticas que trabajan con éxito dentro de la esfera de la educación pública deben tener la precaución de evitar convertirse en pedantes y autoritarios, ya que tratan de modificar las suposiciones hegemónicas acerca del mundo y el lugar de sus estudiantes en él. Más difícil, en cualquier caso, es el hecho de que el profesor o profesora crítico eficaz debe aceptar, en algún momento, la resistencia de los estudiantes a aceptar las ideas radicales como una de las posibles expresiones de su libertad de pensamiento.

Si el pensamiento crítico es, de hecho, la meta de la enseñanza crítica, en oposición al pensamiento progresista o al pensamiento radical, entonces no nos queda más remedio que admitir que el pensamiento conservador puede adquirirse, en algunos asuntos, por medio de un proceso crítico. Esto sólo es cierto, por supuesto, si la enseñanza crítica y el aprendizaje que desencadena tienen, como uno de sus objetivos, que los estudiantes sean capaces de pensar crítica e imaginativamente en torno a su propio pensamiento y después, como consecuencia, produzcan pensamientos que atraviesen el conocimiento oficial, que muy a menudo reside en las aguas poco profundas del sentido común. Si el objetivo es, en cualquier caso, persuadir o convencer a los estudiantes para que piensen de forma progresista o radical, entonces nos habremos desviado, nos guste o no, a la práctica caótica de la enseñanza pedante. La enseñanza pedante, opuesta a la enseñanza crítica, no se caracteriza sin embargo por el adoctrinamiento (que sería imposible dadas las estructuras de la escolarización), sino más bien por lo contrario; en su intento de persuadir o de convencer, lo único que hace es reforzar las ideas y actitudes que los estudiantes y las estudiantes tenían antes incluso de empezar las clases. Desde esta perspectiva, la enseñanza pedante es todo lo contrario que la enseñanza crítica, pero no porque no haya ningún tipo de aprendizaje, sino porque crea un entorno en el que no se efectúa ningún tipo de *desaprendizaje*.

Para evitar la enseñanza pedante, el pedagogo o la pedagoga crítico debe sacrificar algunas veces lo que cree que está bien en un esfuerzo por crear las condiciones para que sus estudiantes investiguen a su vez las condiciones, las relaciones y las contradicciones que hacen que las cosas parezcan bien o mal. «Pensar la pedagogía» de forma crítica desde esta perspectiva consiste en situar el aprendizaje acerca del poder y sus efectos, no en el centro mismo del proyecto, sino como un espectro de investigación; dicho de otro modo, entran en las relaciones pedagógicas y las atraviesan, y ayudan a crear el contexto propicio para una imaginación rejuvenecida y para su desarrollo. Esto ocurre por medio de una investigación de cómo el poder y el conocimiento ponen fronteras a la imaginación, atrapándola en la jaula de hierro de la probabilidad. El pedagogo o la pedagoga de orientación crítica deberían ayudar a sus estudiantes a aprender más acerca de lo que no se les «permite» saber, ya sea por medio de la producción de conocimiento o de la experiencia, del mismo modo que deberían ayudarlos y ayudarlas a borrar de su mente algunas lecciones previas que pueden limitar su capacidad, no sólo de ver más allá de lo normal y lo aceptable, sino incluso de pensar aquello que jamás ha sido pensado; escapar de los parámetros de la probabilidad y tomar un desvío que atraviesa la imaginación. La enseñanza crítica, de este modo, es en parte un proceso pedagógico que ayuda a liberar las toxinas sociales venenosas trabajando en los puntos en los que la propaganda del poder, el conocimiento

y el mito ha hecho que resulte casi imposible un pensamiento crítico en torno a nuestras relaciones sociales, emocionales y psíquicas.

El cortocircuito del desarrollo de la imaginación es uno de los motivos por los cuales los profesores y profesoras de orientación crítica no deberían enseñar al servicio de un proyecto ideológico concreto, sino que más bien deberían enseñar al servicio de la creación de pensadores libres e imaginativos. Pero que no haya malentendidos, los profesores y profesoras son seres políticos con vocaciones políticas, y estamos siempre implicados en un trabajo que lucha contra ideologías arraigadas, del mismo modo que trabajamos siempre al servicio de algún tipo de visión del futuro, por borrosa que sea. Pero el reconocimiento de estas realidades es algo muy distinto de la inmersión del pedagogo o pedagoga en un proyecto ideológico, lo cual indica (tal y como yo entiendo el concepto) un cierto grado de ceguera en la propia percepción de lo que es y de lo que debería ser.

Un proyecto intelectual de este tipo difiere de un proyecto ideológico, en el contexto de la enseñanza crítica, por su capacidad para situar la meta de un pensamiento libre e imaginativo por encima de la meta de la persuasión ideológica. El aprendizaje, desde esta perspectiva, hace referencia a un proceso por el cual los profesores y profesoras, y sus estudiantes, tienen la oportunidad de construir conjuntamente nuevos conocimientos e ideas que de otra forma quedarían constreñidas por inversiones ideológicas apriorísticas hechas antes de que la imaginación haya tenido una sola oportunidad de imaginar algo distinto por completo tanto en su naturaleza epistemológica como en su estructura. Al introducir de manera directa en el aula sus propios proyectos ideológicos, los profesores y profesoras se arriesgan a mitigar la creatividad intelectual que puede darse en el diálogo y en la investigación social. No pretendo decir con esto que la evaluación ideológica deba desaparecer, ni que la institución no actúe al servicio de intereses ideológicos. Creo que los profesores y profesoras con una orientación crítica tienen que reconocer que tomar una postura ideológica no es lo mismo que enseñar al servicio de la ideología.

Los profesores y profesoras de orientación crítica reconocen la naturaleza política de su vocación y la imposibilidad de lograr una neutralidad política, tanto en las aulas como en el desarrollo del currículo, y sin embargo enseñan al servicio, no de un proyecto ideológico, sino de la creación de pensadores y pensadoras libres e imaginativos y de sujetos sociológicamente competentes, los cuales, por medio de un proceso crítico, pueden tener pensamientos propios y pueden actuar de modos que hagan que la vida sea más justa y satisfactoria. Algunos pensadores y pensadoras libres, después de desarrollar las habilidades y predisposiciones que les permiten la posibilidad de tener pensamientos liberados de las limitaciones o posibilidades de la ideología (esto sucede cuando los estudiantes y las estudiantes aprenden cuáles son esas limitaciones o posibilidades y rompen sus

propias inversiones afectivas, intelectuales y psíquicas con esas mismas limitaciones o posibilidades) pueden elegir, de hecho, trabajar por un futuro socialista, mientras que otros y otras pueden elegir la lucha pór un estado más radicalmente democrático. Otros y otras pueden sentirse atraídos por las promesas de la teoría anarquista, mientras que algunos o algunas pueden luchar a favor de algún tipo de síntesis de las formulaciones ya existentes para el gobierno y la economía, ya sean radicales, liberales o conservadoras. Y sin embargo todas estas opciones, con excepción de la última, resultan problemáticas en un plano importante; todas se preocupan por saber qué significa pensar de un modo libre e imaginativo. En otras palabras, yo no creo que el pensamiento libre deba reducirse a elegir, a través de algún tipo de proceso evaluativo, por reflexivo que sea, entre aquello que ya está a nuestra disposición. El profesor o la profesora de orientación crítica trabajan en los espacios intermedios de la persuasión, de la producción, de la reflexión, de la discusión, del sentimiento, de la sensación, del razonamiento y de la creación; el profesor o la profesora deben ser íntimamente conscientes de las fuerzas internas y externas que limitan la capacidad de sus estudiantes, y la suya propia, a la hora de imaginar más allá de lo posible, de pensar más allá de lo que ya ha sido pensado. El profesor o la profesora de orientación crítica, al crear las condiciones para que sus estudiantes experimenten qué significa ser libre, hacen que la libertad se vuelva irresistible.

La reescritura de la imaginación

Para reescribir la imaginación al servicio de un nuevo imaginario crítico, para provocar un pensamiento libre e imaginativo, debemos encontrar modos de desafiar a la hegemonía del realismo, para incorporar lo improbable por medio de actos transgresivos de imaginación. La hegemonía del realismo puede describirse como el proceso por el cual llegamos a creer, como si fuera lo más lógico del mundo, en un futuro que se parece demasiado al presente, lo cual pone en serio riesgo nuestra propia libertad. Al utilizar, para organizar nuestras vidas, categorías sociales, políticas y pedagógicas comunes y familiares, acabamos atrapados, en pensamiento y acción, por las propias categorías. La pedagogía crítica, incluso en sus articulaciones más «radicales», ha sufrido este destino; aunque el movimiento de aproximación a los estudios culturales fue, en mi opinión, un avance positivo en el desarrollo de un nuevo imaginario. El futuro, un espacio-tiempo fértil, ha sido vaciado de su potencial para reescribir radicalmente la imaginación, en parte, porque existe dentro de las categorías aceptadas de lo real.

Un camino posible que podríamos tomar si queremos introducirnos en la hegemonía del realismo y atravesarla, y al mismo tiempo una justifi-

cación para elegir ese camino, puede encontrarse en Olaf Stapledon, un extraordinario escritor de ciencia-ficción. En el prefacio a su novela *Last and first men*, publicada por primera vez en 1931, y que se volvió a publicar en 1968 junto a *Star Maker*, escribe:

> *Fantasear sobre el futuro puede parecer una indulgencia de la especulación desordenada a favor de lo maravilloso. Y sin embargo la imaginación controlada, en esta esfera, puede resultar un ejercicio muy valioso para mentes que se encuentran perplejas ante el presente y su potencial. Hoy deberíamos agradecer, e incluso estudiar, cualquier intento serio de prever el futuro de nuestra raza; no sólo con la intención de tomar en nuestra mano las muy diversas, y a menudo trágicas, posibilidades a las que nos enfrentamos, sino también porque deberíamos familiarizarnos con la certeza de que muchos de nuestros ideales más queridos resultarían pueriles para mentes más desarrolladas. Fantasear sobre el futuro, así, es intentar ver a la raza humana en su escenario cósmico, y moldear nuestros corazones para que puedan albergar nuevos valores.* (Stapledon, 1968, p. 9)

Esto sigue siendo igual de relevante ahora, a mi juicio, que cuando fue escrito, puede que incluso más. Continúa diciendo que «lo meramente fantástico sólo tiene un poder menor» y que profetizar es una tarea fútil, pero que escribir el futuro como arte, como mito, va más allá tanto de una orientación futurista de la historia como de la ficción pura. «Un verdadero mito», escribe, «en aquel en el cual, dentro del universo de una cierta cultura (viva o muerta), expresa con riqueza, y a menudo tal vez de una forma trágica, las mayores admiraciones posibles en el interior de esa cultura» (Stapledon, 1968). El propósito de la creación de mitos al servicio del rejuvenecimiento de un imaginario social inmóvil bajo el peso de la «realidad», como hace en su historia provocadora del futuro-pasado de la raza humana, es alterar la continuidad de lo plausible tal y como ha sido conformado por el pensamiento occidental contemporáneo. Al trabajar en el terreno de la creación de mitos, utiliza el tropo literario fantástico de hacer que el narrador de su historia sea un «humano» procedente de un futuro lejano, un miembro de los «últimos hombres» que habla con «nosotros» en el presente por medio de la telepatía, de modo que el propio libro es el producto de su influencia sobre el autor. Stapledon explica:

> *Sólo por medio de un mecanismo tan radical y desconcertante puede dar cuerpo a la posibilidad de que podría ser que en la naturaleza del tiempo hubiera algo más de lo que se nos revela. De hecho, sólo que por medio de un truco así se podría hacer justicia a la convicción de nuestra mentalidad actual al completo no es sino un primer experimento confuso y titubeante.* (Stapledon, 1968, p. 9)

La construcción de mitos, con esta formulación, a diferencia de la teorización de utopías que a menudo son el resultado final de avances humanos

metódicos, tiene en cuenta la tragedia potencial de la destrucción humana y la degradación ecológica, y al mismo tiempo toma la construcción de la historia como un proceso no lineal y como un proceso que se extiende más allá de los parámetros espaciotemporales reconocidos. La creación de mitos de este tipo debería ayudarnos a evitar esta tragedia.

El mito de Stapledon comienza con un mensaje directo del «último hombre», que se comunica a través del narrador y autor de la novela. El pronombre de primera persona, según se comunica a los lectores, no hace referencia al autor, sino al «último hombre» que habla por medio de él. El objetivo fundamental del último hombre es hacer historicismo de la historia, transformando así la conciencia humana acerca del espacio, del tiempo y del lugar, y cómo articular, una vez reconfigurada, un nuevo sentido de la acción humana. Reconociendo la inmadurez espiritual intelectual del primer hombre (nosotros), su misión, que él (los pronombres resultan poco precisos en el contexto de esta historia, pero por desgracia todavía están por inventar las construcciones lingüísticas que permitan describir a los humanos sin recurrir a las confusas categorías de «él» o «ella») comunica con una profunda sensación de urgencia ya que se supone que el futuro se ve afectado por el presente inmediato, consiste en ayudar a los primeros humanos a sentir «no sólo la inmensidad del tiempo y del espacio, sino también la enorme diversidad de posibles modos mentales. Pero sólo os puedo dar indicios de esto, ya que la mayor parte escapa por completo del registro de vuestra imaginación» (Stapledon, 1968, p. 15).

El poder de este mito para expandir los posibles modos mentales viene, en parte, de la especifidad de lo narrado; su abstracción no reside en pinceladas gruesas, sino en unas exactas descripción e interpretación de sucesos futuros, que se dan a conocer como si pertenecieran al pasado. El libro comienza con las luchas políticas y sociales de los «Primeros hombres», que terminan desembocando en un colapso de su civilización. La descripción de este colapso se lee como si fuera una combinación de los más detallados manuales de historia y antropología, y se citan, por ejemplo, las grandes guerras y conflictos entre naciones-estado rivales, así como graves errores individuales cuyas consecuencias alcanzan a todos los humanos (a la «raza»), la tragedia humana y las normas y valores culturales. De hecho, un rápido vistazo a la tabla de contenidos, que lleva por título «La crónica», indica que los cinco primeros capítulos están dedicados a la historia política y cultural de los primeros humanos.

Los capítulos titulados «Balkan Europe», «Europe's Downfall» y «América y China» no son, de hecho, retrospectivas históricas o genealogías culturales (aunque se parecen algo a esto último), sino más bien ejercicios de construcción de mitos. La construcción de mitos fractura la realidad, ya que sugiere posibilidades que se consideran improbables. Más que una simple sugerencia, en cualquier caso, el trabajo de Stapledon representa una

articulación detallada de lo improbable, que se convierte así en posible y, más aún, el probable. Se hace difícil no leer este trabajo sin pensar, aunque sea durante un segundo, que tal vez hay alguien de un futuro lejano que nos está susurrando al oído.

El sentido de lo fantástico se evita, en parte, porque la obra está escrita en un estilo que parece más adecuado para una investigación empírica, de modo que la abstracción de lo específico libera la imaginación. En el capítulo «América y China», por ejemplo, se lee:

> *Después del eclipse de Europa, la lealtad de los hombres cristalizó poco a poco en dos grandes naciones o sentimientos raciales, la americana y la china. Poco a poco, todos los otros patriotismos se convirtieron en meras variantes locales de una de estas dos grandes lealtades. Al principio, de hecho, hubo muchos conflictos internos. Una historia detallada de este periodo describiría el modo en que Norteamérica, mediante la repetición del proceso de unión de la antigua «Guerra civil americana», incorporó a los Latinos Americanizados de América del Sur; y el modo en el que Japón, que una vez fue la pesadilla de la joven China, acabó tan mutilado por culpa de las revoluciones sociales que terminó siendo presa del imperialismo americano; y el modo en que este cautiverio hizo que adquiriera un sentimiento violentamente favorable a China, tanto que al final se liberó por medio de una heroica guerra de independencia y se unió a la Confederación Asiática, liderada por China.* (Stapledon, 1968, p. 41)

El libro sigue así, y abarca tendencias y contradicciones epistemológicas y religiosas, normas y actitudes culturales, identidades nacionales junto a las ideologías particulares que las animaron, cambios en las relaciones y orientaciones del poder, etc. Resulta casi imposible hacer un recuento justo de la descripción y el análisis mordaz que Stapledon produce en el nombre de la creación de un mito. Baste decir que el mito está en los detalles.

Los primeros humanos perecen en una explosión, cuyas causas sólo pueden aprehenderse como un conjunto de momentos integrados en la totalidad de todas las historias. «Los doscientos millones de miembros de la raza humana terminaron quemados o asados o asfixiados en un periodo de tres meses, todos menos treinta y cinco, porque resultó que se encontraban en las proximidades del polo norte» (Stapledon, 1968, p. 90). Estos humanos lucharon por la supervivencia y, tras unos cuantos cientos de miles de años, incrementaron su número y su diversidad. Pero fue «unos diez millones de años» después de la explosión que diezmó la humanidad, aparte de los treinta y cinco supervivientes, cuando «aparecieron los primeros elementos de unas cuantas especies humanas, en un epidemia de variantes biológicas, muchas de las cuales eran extremadamente valiosas. Sobre esta materia prima trabajó, durante unos cuantos cientos de años, el nuevo y estimulante entorno, hasta que por fin aparecieron los Segundos Hombres» (Stapledon, 1968, p. 100).

Y así sigue, con un tiempo que se mide en millones o miles de millones de años, una reescritura de las posibilidades del tiempo y el espacio, de la cultura, de la historia, de la política, de la sociedad, de la educación, de la acción cívica, de la responsabilidad social... de la humanidad. Algunas especies difícilmente pueden considerarse humanas, ya que poseen la capacidad de volar o de pensar telepáticamente. Cada una de ellas posee, en su diversidad, una cultura compartida y un modo de organizarse socialmente. La raza humana pasa por dieciséis iteraciones de evolución, de las cuales sólo algunas tienen lugar sobre la tierra. Cada iteración posee diferentes complejidades de mente, cuerpo y espíritu, de fantasía, de esperanza, de intereses, de conocimiento y de valores. Los «Segundos hombres», por ejemplo: «Concebían incluso que la comunidad ideal debería tejerse en una única mente por medio de la captación telepática directa de cada individuo único de las experiencias de sus iguales. Y el hecho de que este ideal pareciera absolutamente inalcanzable tejía a través de toda su cultura un hilo de oscuridad, un ansia de unión espiritual, un terror a la soledad, que nunca había preocupado demasiado a sus predecesores, que se encontraban mucho más aislados». Los cuartos hombres, una especie humana con un gran cerebro, tanto en sentido figurado como literal, y creados en parte por los terceros hombres, «investigaron el universo material y el universo de la mentalidad... Resolvió, por casualidad, al menos para su propia satisfacción, los problemas ancestrales del bien y el mal, de la mente y su objeto, del uno y los muchos, y el de la verdad y el error». Los quintos hombres, aunque no eran inmortales, podían vivir entre tres mil y cincuenta mil años, y fueron los primeros humanos que «atacaron» la naturaleza del tiempo. Con la historia de los quintos hombres aprendemos que podían pasar miles de años sin ningún cambio y que, de repente, el viaje temporal telepático se convirtió finalmente en una realidad.

Esta forma de crear mitos sufre el riesgo de caer en la fantasía más absoluta, y sin embargo lo evita con la descripción detallada, no sólo del futuro, sino del modo en que el futuro lejano está conectado continuamente con el pasado más distante. De este modo, podemos leer esta forma de crear mitos como un intento de reconfigurar nuestras capacidades imaginativas para que lo improbable *parezca* posible. La creación de mitos de este tipo anima al lector a transgredir los parámetros de lo que se considera el conocimiento oficial. Las transgresiones de la imaginación nos enseñan cómo tenemos que imaginar más allá de los límites de las expectativas oficiales, cómo romper los lazos que unen nuestras imaginaciones con aquello que se ha determinado a priori como posible. Esta correspondencia es pedagógica y, si se rompe, puede trasladarnos a nuevos modos de pensar y sentir lo que es posible. Nuevas formas de pensar pueden desembocar, y de hecho a menudo lo hacen, en nuevas formas de actuar. No se trata de un asunto baladí, al menos cuando una combinación de cinismo y de senti-

mientos de impotencia, generados y apoyados por estructuras hostiles a la acción humana, les ha colocado unos grilletes a nuestras imaginaciones social y política. Pensar lo improbable como posible es una forma de reescribir afectivamente la categoría de lo real. Esta reescritura de lo real tiene el potencial para liberar de la inercia a la mente, al cuerpo y al espíritu, para independizarse de la hegemonía del realismo, para imaginar más allá de lo que conocemos.

No debe haber malentendidos, estar imaginativamente comprometido, al menos en este plano y dentro de este género literario, no significa que yo esté aconsejando a la gente que empiece a creer en lo fantástico. Lo que yo sugiero, más bien, es que el poder de los mitos de Stapledon para reescribir las categorías de lo real de un modo que reta a los lectores a imaginar lo que podría ser es metafórico. Como metáfora, la creación de mitos negocia una nueva relación entre el modo en que entendemos la realidad, por una parte, y como conceptualizamos las posibilidades, por otra. Cuando discute, por ejemplo, la capacidad de los quintos hombres de viajar a través del tiempo, el poder de rejuvenecer la imaginación reside en la capacidad de ser leído como una metáfora de nuestro propio pensamiento acerca de las posibilidades, dentro de nuestro propio tiempo, de la relación entre espacio, tiempo y movilidad. ¿Cómo ha cambiado, con la invención de nuevas tecnologías, la mismísima geografía del espacio terrestre, especialmente en relación con el tiempo? Es evidente que el tiempo se ha vuelto relativo, ya que el espacio se reduce bajo la presión de la digitalización de la información y los medios por los cuales esa información da la vuelta al globo.

En términos políticos, los increíbles lapsos de tiempo, y la consiguiente reescritura del espacio, proporcionan a los lectores una nueva forma de conceptualizar la relación del tiempo con el espacio, poniendo de relieve la ecuación según la cual si sumamos fuerza y tiempo obtenemos como resultado un cambio en las construcciones espaciales, en lugar de la ecuación, más común, que asegura que las construcciones temporales son una constante del continuo espaciotemporal. La ideas de Aronowitz acerca de cómo las formaciones de clase surgen como consecuencia de distintos órdenes históricos parecen, si se observan de forma superficial, muy distantes del mito del tiempo de Stapledon, el cual resulta, a su vez, un mito sobre la capacidad que tiene la humanidad para destruirse y reescribirse en una nueva forma. Pero esto no es tan distinto del marco diacrónico que Aronowitz propone para la clase y la historia. No pretendo sugerir que Aranowitz leyera a Stapledon, pero sus ideas acerca del tiempo y el espacio muestran un nivel inusual de imaginación, marcado por su capacidad para liberarse de los paradigmas de pensamiento establecidos (Aronowitz, 2006).

Para comenzar, reescribe radicalmente la teoría de clase, y para hacerlo argumenta que la teoría neomarxista, así como otras teorías funcionalistas de formación de clases, no fueron capaces de considerar la his-

toricidad de la clase social. De este modo, se describió la clase social, y se entendió como una estratificación de indicadores económicos y sociales. Los actores de la clase social podían moverse, o no, alrededor del tablero, pero en todos los casos, ya sean la famosa dialéctica de Karl Marx, la «tabla de ingresos» de Talcott Parson o incluso la conceptualización del capital cultural llevada a cabo por Pierre Bordieu, la clase social se ha fijado teóricamente de una realidad espacial predeterminada, ignorando por tanto la historicidad de la formación de clase y del «poder de clase»:

> *Muchos de los que tienen creencias marxistas o neomarxistas estipulan el poder de la clase dominante sobre relaciones económicas, políticas e ideológicas, y sin embargo, en su actividad práctica, se dedican al mismo trabajo de cartografía social (su trabajo consiste en hacer mapas), aunque sus mapas difieran en algunos detalles. Lo que a menudo se considera marxista o radical, en cuanto a estos mapas, es que, a diferencia de lo que sucede con la sociología convencional, se sacan a la luz las redes entrelazadas entre las direcciones políticas y económicas, lo que constituye una crítica explícita o implícita de la separación liberal tradicional entre el poder económico y el estado. Sin embargo ambas se convierten en clasificaciones y proponen gráficas que muestran en qué lugares se colocan los grupos sociales en las redes sociales atemporales.* (Aronowitz, 2006, p. 3)

La teoría radical de clase de Aronowitz, por el contrario, sugiere que el tiempo no debería seguir considerándose como una función del espacio, y «presupone que el espacio se produce debido a la actividad de las formaciones sociales y como función del tiempo» (Aronowitz, 2006, p. 52). La simple pero importante intervención en el modo en el que se teoriza la clase sitúa la historia como una encarnación de la lucha de clases y de los intereses de la fractura social. El tiempo, o, siendo más precisos, el movimiento del tiempo, indica no sólo la condición dinámica de la memoria histórica, sino también el futurismo del cambio. Más allá de una política de la esperanza, el marco «diacrónico» de Aranowitz para la formación de clase sitúa las actividades de los movimientos sociales como modalidades de la lucha de clases y de la formación de clase. La actividad de estas formaciones sociales, compuesta por la actividad combinada de los movimientos sociales a medida que luchan por la formación de clase, ha dado forma históricamente a la vida cultural y política por medio de la acción directa, por ejemplo huelgas, sentadas, manifestaciones y, en casos extremos, levantamientos violentos. De modo similar, la torsión a la que Stapledon somete a las relaciones entre espacio y tiempo también pone de relieve la «historicidad» mediante el procedimiento de situar nuestro tiempo en el tiempo, lo que nos proporciona una nueva manera de imaginar el tiempo (tanto el nuestro como otros) y, al mismo tiempo, pone en cuestión la hegemonía de las relaciones espaciales preestablecidas.

Otro camino posible para la pedagogía crítica, que yo considero fructífero, es el defendido de forma tan convincente por Maxine Greene. La imaginación, para Greene, es la clave para la reflexión crítica, y al mismo tiempo un modo de conceptualizar un futuro a la luz de realidades sucesivas desconocidas; es un medio «a través del cual podemos construir un mundo coherente, ya que la imaginación es, sobre todo, lo que hace posible la empatía... es la capacidad cognitiva que nos permite dar crédito a realidades alternativas. Nos permite romper con lo que se da por supuesto, desestimar las distinciones y definiciones más familiares» (Greene, 1995, p. 3). Sus ideas se correlacionan de modos significativos con las de Stapledon, y sin embargo el modo en que ella comienza a provocar estas rupturas con «lo que se da por supuesto» no implica tanto la creación de mitos como una inmersión en las artes; medios que para ella, y también para mí, «conducen a menudo a una asombrosa desfamiliarización de lo ordinario» (Greene, 1995, p. 4).

Durante el tiempo que pasé con Henry Giroux como mentor, él me hablaba a menudo acerca de la necesidad de «convertir lo familiar en extraño y lo extraño en familiar», en un intento de trastocar las suposiciones, profundamente arraigadas, acerca de varias eventualidades sociales, culturales y pedagógicas. A través de este tipo de mirada, así como por medio de la alteración afectiva, vemos el mundo, y nos vemos entre nosotros, como si fuésemos nuevos. Este procedimiento se dirige tanto a nuestra imaginación sociológica como a nuestras imaginaciones poética y cultural. Jean-Paul Sartre escribe, «El día en el que podamos imaginar un nuevo estado de las cosas es el día en el que una nueva luz caerá sobre nuestros problemas y nuestro sufrimiento y *decidiremos* que son insoportables» (Greene, 1995, p. 5). La libertad, en este discurso, tiene una dimensión estética que se dirige a nuestras relaciones con la ecología del mundo y del otro; indica una profunda belleza en nuestra capacidad para imaginar un conjunto diferente de órdenes para lo personal y lo público, una forma exquisita de preguntar, «en todos los tonos de voz existentes, "¿Por qué?"» (Greene, 1995, p. 6).

La pedagogía crítica, en su estado actual, pierde la mayor parte de esta dimensión de la imaginación. Demasiado encaminada hacia la libertad política, incluso cuando considera asuntos relacionados con la cultura, la pedagogía crítica corre el riesgo de sufrir una especie de profesionalización de la imaginación; dicho de otro modo, puede deslizarse en una comprensión ascética del potencial de la cultura para estimular las pasiones de la imaginación en términos que podrían quedar fuera de una concepción demasiado restringida de la libertad. La libertad, entendida como un estado de transformación, no llegará del modo en que llega un tren a una estación. Es más apropiado imaginarla flotando a merced de vientos erráticos, y posándose sin previo aviso en un lugar y un momento que

nadie puede vaticinar. Como escribe Greene, «Siempre hay espacios vacíos: siempre hay carreteras que nadie ha tomado, horizontes no reconocidos. El final nunca puede conocerse lo suficiente» (Geene, 1995, p. 15). Esto no significa que debamos abandonar la lucha por la libertad. Lo único que pretende señalar es que podemos encontrarla en los lugares más insospechados y en los momentos más inusuales e inconvenientes. También indica que las semillas de la libertad política podrían brotar de nuestra implicación en actividades que tienen muy poco que ver, al menos de forma directa, con la política o con la educación.

Para los educadores y educadoras, sobre todo, este tipo de búsqueda ocupa el polo opuesto al de los tipos de conocimientos y capacidades que dominan el pensamiento en las facultades de magisterio. Lo cual me trae a la memoria un seminario reciente, dirigido a licenciados, en el que una estudiante me estaba preguntando qué libro debía leer para un trabajo que les había mandado, una reseña académica. Al explicarles los parámetros del trabajo, les dije que podían elegir el libro que quisieran, pero les animé a escoger un libro que no llevara mucho tiempo publicado y que explorara temas por los que sintieran interés. A medida que compartían conmigo los títulos de los libros que habían elegido reseñar, me sorprendió que un gran número trataran explícitamente de metodologías generales de enseñanza y de estudios sobre temas relacionados de manera directa con sus disciplinas profesionales. Muy pocos eligieron temas ajenos a sus disciplinas, si es que hubo alguno. El curso llevaba por título «Pensamiento crítico y alfabetización» y estaba completamente abierto en cuanto a los modos en que exploramos estos dos conceptos que tanta atención interpretativa han recibido; aun así, ni el arte, ni la música, ni la poesía, ni el teatro, ni la danza se eligieron como temas relevantes. Pregunté si tenían algún interés en cualquiera de estos temas, y la verdad es que muchos de ellos sí lo tenían. Pero consideraban que estaban fuera de la esfera educativa en general, y del pensamiento crítico o la alfabetización en particular. Esto está en la superficie, por supuesto, de las discusiones que ponen sobre la mesa de manera explícita estas esferas culturales para alimentar la reflexión crítica.

En mi opinión, esta reacción indica también una crisis de la imaginación. A estos alumnos y alumnas les resultaba enormemente difícil imaginar el modo en que una investigación sobre Picasso, o la lectura de la poesía de Frost o de las novelas de Toni Morrison, podía ayudarles a ser mejores profesores y profesoras, y mucho menos mejores personas o agentes cívicos más efectivos. La capacidad de imaginar más allá de la producción oficial de conocimiento y de los escritos autorizados ha sufrido demasiado a menudo el cortocircuito del discurso oficial de la escolarización. Más inquietante, en cualquier caso, resulta el hecho de que se resistieran a investigar las artes, ya que esta exploración podría ayudar a llevarles hacia una «asombrosa desfamiliarización de lo ordinario». En este

sentido, el discurso oficial de escolarización trata de fijar lo que significa ser un profesor y, al mismo tiempo, acabar con la discusión sobre qué constituye una persona educada.

Condusión

Como paradigma epistemológico y como orientación para la enseñanza, el proyecto de la pedagogía crítica debería guiarse, en mi opinión, y a la luz de la discusión anterior, por las siguientes consideraciones. En primer lugar, debe reafirmarse como un paradigma de liberación para la gente que sufre la opresión en todo el mundo. Esto quiere decir que la opresión en todas sus formas, desde los asuntos de clase hasta la explotación sexual de chicos y chicas jóvenes, debería ser su objeto de consideración e investigación, sobre todo el modo en el que las instituciones formales e informales de aprendizaje y producción de conocimiento ayudan a producir y reproducir, ya sea conscientemente o de manera involuntaria, las condiciones de la opresión. En teoría, la pedagogía crítica debería actuar no sólo como una síntesis de otras teorías, ya estén desarrolladas o en vías de desarrollo, sino que debería utilizar la mayor parte de sus recursos intelectuales para el desarrollo de nuevas maneras de pensar y ver, nuevas maneras de imaginar qué es posible. Esto sitúa a la pedagogía crítica como un lugar y un espacio en los que el arte y la imaginación se mezclan con las preocupaciones políticas y sociológicas en un intento de provocar formas inventivas de percibir lo que es y, al mismo tiempo, imaginar aquellas cosas que todavía no se han visto.

Este cambio sutil que recomiendo resulta significativo porque constituye un reposicionamiento de la óptica social de la pedagogía crítica. Aunque su interés principal sigue siendo erradicar la presión, la óptica de la posibilidad ya no descansa en paradigmas fulminantes de esperanza y posibilidad. Más allá de lo moderno y de lo postmoderno, ajeno al feminismo y al postestructuralismo, el nuevo papel de la pedagogía crítica, tal y como yo lo veo, debería ser artístico, inventivo, especulativo; debería abrazar lo abstracto y abrir caminos para la reescritura de las categorías de lo real. Con este papel, la pedagogía crítica puede ayudar a darle forma al proceso mediante el cual el imaginario social y político redefine lo que es, de modo que podemos, sucesivamente, desarrollar nuevos modos de ver lo que podría ser.

En segundo lugar, la dimensión pedagógica de este paradigma epistemológico necesita que se oriente, al menos eso sería lo ideal, hacia aquéllos y aquéllas a los que desea ayudar. Esto significa que hay que volver a calibrar el discurso para que «hable» a los problemas e intereses inmediatos de los trabajadores y trabajadoras, y de los otros y otras que luchan en el mortero

cotidiano de los autos temporales, de los bajos salarios, de los medios de trabajo poco respetuosos, etc. Desde las necesidades materiales más básicas, tal y como se determinan en oposición a la acción propia, ya sea política, cultural o social, hasta llegar a los problemas más generales de la ideología y de las estructuras, sistematizadas y racionalizadas, de la dominación, ser pedagógicamente crítico significa trabajar con las víctimas de la opresión de modo que puedan tomar el control de sus vidas, luchar contra sus enemigos opresores, sentir y experimentar una profunda sensación de acción e involucrarse en prácticas imaginativas para pensar y sentir de otra forma. La pedagogía crítica debe convertirse en una forma de entrar en contacto con la gente allí donde vive y ama, porque, si no lo hace, nunca estará al nivel de sus propias exigencias en cuanto a criticismo y creatividad.

En tercer lugar, las búsquedas intelectuales con objetivos afectivos y las búsquedas afectivas con objetivos intelectuales deberían estar por encima de las búsquedas ideológicas, sobre todo dentro de las aulas. Si la pedagogía crítica pretende ser atractiva para algo que se parezca a una masa crítica, lo primero que debe hacer es alcanzar objetivos que estén por encima de lo que ya asegura conocer. Las cuestiones de importancia económica, política, social y cultural son fruto del actual orden institucional, y por lo tanto no pueden abordarse a partir de viejos paradigmas de pensamiento y análisis. La cruda realidad, me temo, es que la pedagogía crítica nunca llegó a lograr una masa crítica de defensores porque, aparte de algunos de los asuntos que ya hemos discutido, no fue capaz de responder de forma coherente a algunas de las cuestiones de la (nueva) izquierda, relativas al poder y a la opresión, que planteaban las nuevas condiciones históricas y los (nuevos) agentes históricos. Sería como mínimo condescendiente rechazar estas preocupaciones tachándolas de falsa conciencia.

En cuarto lugar, la pedagogía crítica debería mostrar el mismo interés por el desarrollo de complejas investigaciones teóricas como por el desarrollo de vehículos con los que transmitir estas investigaciones a los públicos que más beneficio podrían obtener de ellas. Esto significa que la pedagogía crítica debería estar liderada por intelectuales públicos, no por académicos o teóricos, aunque un intelectual público puede ser, por supuesto, cualquiera de estas dos cosas, o las dos. Pero un intelectual público debe ser capaz, además, de hablar sobre los asuntos que son objeto de su interés, y de hablarlos con la gente que representa el sujeto de este interés. Cornel West, bell hooks, Michael Moore, Robin D.G. Kelley, Howard Zinn, Gloria Steinem, Stanley Aronowitz y Noam Chomsky encarnan, cada uno a su manera, lo que significa ser un intelectual público.

Creo sinceramente que la pedagogía crítica, como paradigma y como práctica, puede recuperar el pulso, aunque no será capaz de hacerlo si no reescribe con rigor algunas de sus propias suposiciones sobre lo que significa ser crítico. El desarrollo de un imaginario crítico es el primer paso para

revitalizar el paradigma. El desarrollo de dicho imaginario no llegará, como señala Blanchard, del plano de la realidad, sino más bien por un desvío que atraviesa lo abstracto. Como escribe Greene:

> *Acceder a la imaginación significa volverse capaz de romper lo que supuestamente está fijado y terminado, lo que es real de una forma objetiva e independiente. Significa ver más allá de lo que el que imagina ha llamado normal o de sentido común y esculpir nuevos órdenes de la experiencia. Al hacerlo, una persona puede liberarse para echarle un vistazo a lo que podría ser, par darles forma a los conceptos de lo que debería ser y de lo que todavía no es. Y esta misma persona podría, al mismo tiempo, seguir en contacto con lo que se supone que es.* (Greene, 1995, p. 15)

Referencias bibliográficas

ARONOWITZ, S. (2003): *How Class Works.* New Haven, CT. Yale University Press.

ARONOWITZ, S.; BRATSIS, P. (2006): *Situations Manifesto*, p. 7. Recuperado del 30 de marzo de 2006 de <http://ojs.gc.cuny.edu/index.php/situations/article/view/10/11>.

CAMAROFF, J.; CAMAROFF, J.L. (2001): «Millennial Capitaism: First Thoughts on a Second Coming». *Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism.* Durham, NC: Duke University Press, p. 14.

GIROUX, H.A. (1983): *Theory and Resistance in Education.* New York. Routledge.

— (1992): *Border Crossings.* Boulder, CO. Westview Press.

— (2004): *The Terror of Neoliberals.* Boulder, CO. Paradigm Publishers, pp. 14-32.

GREEN, M. (1995): *Releasing Imagination.* New York. Jossey-Bass, p. 16.

MCLAREN, P. y otros (2004): «Teaching in and Against the Empire». *Teacher Education Quarterly*, 1, p. 139.

STAPLEDON, O. (1968): *Last and First Men* y *Star Maker.* New York. Dover Publications, p. 9.



Lugares (o no) de la pedagogía crítica en *Les petites et les grandes histoires*

Kathleen S. Berry

Prólogo

Supongo que muchos y muchas profesionales, así como académicos y académicas, que profesan la pedagogía crítica, tienen mucho que contar; al menos teóricamente. ¿Dónde están las historias que revelan ejemplos personales y locales que indican dónde existe o no, en acción, la pedagogía crítica? Esta capítulo presentará realidades personales y locales como una genealogía arqueológica para darle materialidad a algún sentido de dónde hemos estado y en qué punto nos encontramos o no como pedagogos y pedagogas críticos. Cada pequeña unidad narrativa estará conectada con, y contextualizada por, *les grandes narratives* de la historia y la sociedad modernas. *Les petites narratives* actuarán como un desafío a las grandes narraciones, por ejemplo el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, los valores burgueses, el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y la corporatización. Más aún, *les petites narratives* contarán historias de lucha, de exclusión, de marginación, de abusos, de falta de acción y de otras injusticias sociales que contrastan con los poderes discursivos y muchas veces invisibles de *les grandes narratives.*

No creo que sea necesario señalar que el propósito de contar historias es abordar el estado actual, hoy, de las cosas en la pedagogía crítica, con implicaciones sobre a dónde tendremos que dirigirnos mañana. El título del libro, *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos,* tiene en sí mismo, ciertamente, un marco temporal que abarca de dónde venimos y hacia dónde nos dirigimos. La fijación del momento del «ahora» es algo con lo que los dramaturgos y dramaturgas suelen trabajar. Lo que ve el público y lo que los actores y actrices representan sobre el escenario puede incluir momentos de cualquier tiempo y en cualquier lugar, pero la trama siempre se despliega en un tiempo que es «ahora». El público mira como si estuviera presente en ese tiempo y lugar. Preguntar «De qué hablamos, dónde estamos» resuena con este sentido de un pasado, de un presente y de un futuro que colapsan en el tiempo «ahora». De modo que yo escribo este

capítulo como si fuera una pieza representable en la que el lector está viendo sobre el escenario a la pedagogía crítica, que representa el marco temporal inserto en la manera de plantear la pregunta, De qué hablamos, dónde estamos.

Otra aclaración tiene que ver con el uso de la palabra «pedagogía». Yo la utilizo en el sentido europeo de la palabra, que no se refiere tan sólo a la escolarización sino más bien a la relación con (y a la responsabilidad hacia) el otro. Con la adhesión de lo crítico, el significado de la pedagogía causa problemas a la definición de «otro», y se trata de evitar de este modo el término «alteridad», esto es, los diversos modos que utiliza el discurso del poder para producir sus sujetos y construir sus otros para confirmar su propia realidad (Ashcroft y otros, 1998).

Muchos discursos y prácticas metodológicos se ensartan en el tiempo «ahora» del guión. Se utilizan datos autoetnográficos, ya que las selecciones de la historia personal se convierten en políticas por medio de la incrustación de mis momentos y recuerdos en el marco más amplio de la sociedad, las instituciones y las construcciones eurocéntricas. Lo personal se presenta como *les petites histoires* (pequeñas narraciones); ejemplos, extraídos de lo local, que son cotidianos e inmediatos, concretos y vívidos. Para evitar la esencialización, la normalización, la generalización y la universalización, y también, como se ha afirmado antes, para mostrar el modo en que lo personal es político, *les petites histoires* están conectadas con la genealogía y contextualizadas por *les grandes histoires* (las grandes narraciones) de la historia y la sociedad occidentales. *Les petites histoires* actúan como un desafío a *les grandes histoires*, por ejemplo el capitalismo, el racionalismo científico, la burocracia, la cultura burguesa el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y tantas otras, mientras que *les petites narratives* cuentan historias de lucha, de exclusión, etc. (Nótese, por favor, que se utilizan el término francés «histoire» y el inglés «narrative» de forma indistinta, debido a que vivo en un estado oficialmente bilingüe. Yo soy inglesa, pero mis vecinos son franceses de Acadia, y pasan de un idioma a otro con una facilidad a la que me gustaría hacerle, a mi manera, un pequeño homenaje.)

Se utilizan otras lentes teóricas para analizar *les petites narratives*, en busca de señales de pedagogía crítica o de su inexistencia. Adaptaré algunas características de la genealogía arqueológica de Foucault para llevar mis *petites histoires* a la cuestión de *Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Al examinar *les petites narratives*, los principios de la genealogía arqueológica de Foucault le piden al escritor, como investigador, que averigüe cómo, cuándo, dónde y por qué las construcciones sociales que se estudian, en este caso la pedagogía crítica, pasaron (o no) de una existencia cotidiana e informal a una serie de textos y prácticas formales, como instituciones; que deconstruya el modo en el que se marcan, en ciertas

prácticas, las construcciones eurocéntricas de raza, género, clase y sexualidad, entre otras; que desentierre y saque a la luz (arqueología) el modo en que el conocimiento (acerca de la pedagogía crítica) construido en ciertos puntos temporales (fechas) y en ciertas ubicaciones espaciales (localización) se hace avanzar, desapercibido o sin ser sometido a examen, hasta el presente (ahora), de modo que llegará sin interrupción hasta el futuro; que conecte (genealogía) con el clima y las condiciones políticas, económicas, sociales, históricas e intelectuales que crearon, pusieron en circulación y dieron legitimidad a cierto conocimiento, y no a otro; y que critique la perpetuación y reproducción del poder. El propósito, por supuesto, no es únicamente abordar la cuestión de cuál es el lugar actual de los estudios críticos, sino también articular estrategias, políticas y prácticas para el futuro de la pedagogía crítica.

Además de la lente foucaultiana, se toman prestados discursos y prácticas de muchas otras áreas de los estudios críticos, por ejemplo del feminismo o de los discursos «post-», para encontrar ubicaciones en las que la pedagogía crítica existe o no. En conjunto, todos estos discursos y lentes diferentes se confunden en *les petites histoires* y se mezclan con *les grandes histoires* en algo parecido al bricolaje (Kincheloe y Berry, 2004) para producir un guión en desarrollo para la puesta en escena de la pedagogía crítica. El objetivo del bricolaje como investigación crítica no es ofrecer un muestrario de textos y metodologías sino abrazar distintos discursos y metodologías a medida que se necesitan para remarcar características determinadas de la pedagogía crítica, y también como modos diferentes de evaluar o hacer crítica de los textos que se emplean.

Primer acto: escena primera

Une petite histoire

El momento en el que entré por primera vez en la escena dramática de la pedagogía crítica fue al final de los años cuarenta, cuando yo tenía cuatro años y contraje la polio. Sobrevivir a ese periodo fue un terreno de pruebas de pedagogía crítica para muchos, también para mí, para mi familia, para el entorno social y para las instituciones locales y estatales. Supe de la necesidad de una pedagogía crítica gracias a mis padres, a mis parientes, a la sociedad local y a las instituciones (por ejemplo las escuelas, las iglesias y los hospitales). En aquellos tiempos no existía en el país, Canadá, una sanidad pública, y sólo había una mínima clase media. Los vecinos, en función de las circunstancias, donaban abrigos de invierno a mis padres y nos llevaban a las citas con el médico. Mis padres vendían los enseres de la casa para pagar las facturas médicas; a algunos médicos, la bondad les hacía

aceptar como pago un apretón de manos cuando mis padres no podían pagar con otra cosa. El jefe de mi padre le daba juguetes, o le concedía días libres que no le correspondían, porque sabía que con el sueldo apenas le llegaba para pagar el alquiler y las facturas de los médicos, y que era imposible que tuviera para comprarle juguetes a una niña enferma. El tío Paul atravesaba las señales de cuarentena para dejarnos víveres en la puerta, algo que otros parientes no se atrevían a hacer. Otros vecinos hacían como si no existiésemos o denunciaban a mi madre ante las autoridades porque ella me ponía unos patines, de alguna donación, me dejaba en la pista de patinaje de algún patio trasero cercano y hacía que yo tuviera que buscarme la vida para regresar a casa. Mi madre se enfrentaba así, encubiertamente, y con un gran coste para ella, a la mirada de los vecinos que la consideraban una «mala» madre.

Mi madre fue sujeto de muchas contradicciones como ésta en las prácticas sociales e institucionales de justicia social. Por ejemplo, creó un equipo de fisioterapia (un tratamiento desconocido e inaccesible en aquel tiempo) a partir del mobiliario del salón, resistiéndose a las indicaciones del colectivo médico, que insistía en que la «mejor práctica» consistía en que ella me golpeara el cuerpo con trapos inmersos previamente en agua hirviendo (el tratamiento de la «hermana Kenny»). Existían clases de jardín de infancia para los niños, pero mis padres no podían permitirse pagarlas, y las instituciones encargadas de la escolarización no sabían qué hacer con una niña con tirantes y un brazo «inútil». Mis padres comprendían lo marginada que me sentía, así que me sacaron del jardín de infancia y compraron aquellos libros que recopilaban artículos del *Reader's Digest* (era lo único que se podían permitir), y me llevaban a la pequeña biblioteca local y me leían, o leían conmigo. Mi abuelo (que sólo había ido al colegio hasta los diez años) se dedicó a confeccionar un diccionario, en un cuaderno cuya tapa blanda parecía de cuero, con las palabras que copiaba de las respuestas de los crucigramas (todavía puedo ver y oler aquellas tapas, y sentir su tacto).

La iglesia cristiana a la que asistía nuestra familia predicaba el amor fraternal, decía que los pobres heredarán la tierra y cantaba «Jesus loves me» y «God sees the little sparow fall», pero resultaba bastante ambigua en su responsabilidad de ocuparse de los demás. Daba la impresión de que los extranjeros de los que cuidaban los misioneros recibían más amor fraternal que mi familia. Apenas recuerdo ninguna ayuda de la iglesia a mi familia, si es que hubo alguna, lo que resulta muy significativo si pensamos que ellos sabían que mis padres, como otros muchos miembros de la congregación, sufrían problemas financieros. Qué lugar más injusto y malvado, pensaba yo entonces, cuando veía cómo los platillos de la iglesia se llenaban de dinero para construir ventanales de cristales tintados y para colocar esas lujosas alfombras rojas sobre las que arrodillarse. Y sin

embargo, si alguien quería vivir en armonía y que lo aceptaran en esa sociedad, *tenía* que ir a la iglesia.

Los jóvenes pilotos de combate, llenos de cicatrices emocionales y físicas como consecuencia de la Segunda Guerra Mundial, ayudaron a mi abuelo a construir un sitio para que yo jugara, porque el parque infantil del vecindario era para niños «normales». En aquel lugar, yo podía hacer ejercicio con las barras y los columpios y cabalgar sobre potros que en realidad eran bidones de cuarenta litros, y los pilotos, padres y abuelos me izaban durante horas, o al menos eso me parecía a mí, montada sobre neumáticos de plástico. Redirigieron mi conciencia para que yo me sintiera apartada de las actividades del barrio y crearon un mundo imaginario en el que yo podía ser una piloto de combate, una vaquera, una ingeniera o una conductora de coches de carreras. Esta gente me enseñó a resistir en el mundo binario de capacidades e incapacidades. Construyeron un mundo en el que cualquiera podía participar. No será necesario que diga que el lugar en el que yo jugaba se convirtió en la envidia de todo el vecindario. En mi lugar de juegos, yo estaba normalizada. Fuera de ese mundo, yo estaba «anormalizada». Además, como pude saber después, había muchos mundos que no se habían construido para mí. ¿Dónde estaba entonces la pedagogía crítica?

Primer acto: escena segunda

Les grandes histoires

En la primera escena del primer acto yo era una actriz. Ahora, sin embargo, soy parte de un público que reflexiona sobre esa escena de los años cuarenta. Cuando Kincheloe y McLaren, los editores, enviaron las indicaciones para este libro, me di cuenta de que ellos tenían tendencia a dar por supuesto que la educación significaba escolarización, y que colocaban por tanto a la pedagogía crítica dentro de las instituciones, y no como una forma de encontrar modos de conocimiento y acción en el mundo. No pretendo decir que la pedagogía crítica no exista en las escuelas, no sólo existe sino que puede y debe existir. Sin perder esto de vista, resumiré el modo en que mi *petite narrative*, tomada de los años cuarenta, saca a la luz el modo en el que las prácticas sociales, institucionales y eurocéntricas, formadas a partir de *les grandes narratives* del individualismo, del mercado libre, de la economía capitalista, del liberalismo y del capitalismo, se han deslizado en este mundo de comienzos del siglo XXI y siguen, no sólo circulando, sino reproduciendo los poderes dominantes. Más aún, como defensora de la pedagogía crítica, este resumen arroja algo de luz sobre los motivos que han llevado a la desaparición, del mundo del conocimiento

convencional, de algunas de las construcciones de las realidades sociales de los años cuarenta, que en algunos casos han sido incluso adoptadas por los neoliberales y las corporaciones de derechas para legitimar su rechazo a la pedagogía crítica en todos los lugares posibles de la sociedad y las instituciones, incluida la escolarización.

Mi *petite histoire* describe una época y un lugar concretos, que no pueden generalizarse por tanto a otros tiempos y lugares para hablar como si fueran todos iguales. Lo personal como político contiene, en cualquier caso, una historia de finales de la década de los cuarenta como indicación de cómo y dónde existía o no la pedagogía crítica en el pasado. En otras palabras, ¿de qué lugar venimos, que da forma al lugar en el que estamos? ¿Ha habido una prioridad para la pedagogía crítica? ¿Qué prácticas reconoce el público como pedagogía crítica, o relaciona con ella, en los planos individual, social e institucional? ¿En qué lugares *les grandes narratives* (aquellas opuestas a la pedagogía crítica), por ejemplo el capitalismo, el individualismo, el racionalismo científico, la burocracia, los valores burgueses, el colonialismo, el patriarcado, el cristianismo, el liberalismo y el existencialismo crean o contradicen las construcciones y prácticas de la pedagogía crítica en las que se inserta *la petite narrative* personal? ¿Cuáles de *les grandes histoires* que dan forma a la pedagogía crítica son evidentes en *les petites histoires*, por ejemplo la ideología, la deconstrucción, el feminismo, el antirracismo, el marxismo y los discursos «post-»? ¿Qué prácticas y discursos de *la petite histoire* están trabajando ya para perfilar las identidades y subjetividades de un pedagogo o pedagoga crítico que sean cómplices, conflictivas, contradictorias y resistentes a los proyectos de *les grandes histoires*?

El objetivo de abordar estas cuestiones y analizar *la petite narrative* por medio de *les grandes narratives* de la civilización occidental nos proporciona un punto fundamental para la cuestión «De qué hablamos, dónde estamos» La narración personal se inserta en muchas indicaciones de pedagogía crítica en el plano individual, tanto manifiestas como encubiertas. Los individuos asumieron la responsabilidad de crear prácticas y tiempo con los que abrir espacios para la pedagogía crítica. Los padres, los parientes y algunos vecinos resistieron de manera manifiesta signos materiales de exclusión como los carteles que anunciaban la cuarentena y las normas sociales que se mantuvieron durante meses y que permanecían vigentes mucho después de que hubiera finalizado el supuesto periodo de peligro por contacto. Sin saberlo, quien cruzaba los límites de la cuarentena en realidad estaba cimentando sin saberlo una inmunidad frente al virus de la polio. De aquellos y aquellas que burlaron a las autoridades médicas, nadie contrajo la enfermedad, y esta historia sucede mucho antes de que la vacuna Salk o Sabine se administrara diez años después. Otros fueron cómplices con la regulación institucional, dispuesta por las autoridades del departamento de salud, que aislaba a los «enfermos», hasta el punto de que

muchos de los que se consideraban enfermos (con el significado, en la mayor parte de los casos, de «anormales») fueron ubicados en el pabellón de aislamiento de hospital local: ancianos y ancianas con demencia (seniles, como se decía entonces), gente de todas las edades con síndrome de Down (retrasados mentales, en el discurso de la época), enanos (en los años cuarenta se les ponía la etiqueta de enanos), gente con heridas físicas, mentales o emocionales por culpa de la guerra y los impedidos físicos como yo (que fui uno de los dos únicos casos de polio de aquel año) en mi cama de metal que parecía una jaula.

Aquellas imágenes, aquellas prácticas, me marcaron de por vida en términos de lo que significa «ahora». Aquellas construcciones de «el otro» como anormal, tullido, diferente, excluido y aislado de la sociedad convencional siguen resonando como legítimas en los discursos y prácticas institucionales de «ahora». Las instituciones que producen políticas y discursos también ponen en circulación y mantienen esa autoridad de un modo que incluso «ahora» sustenta la autoridad institucional y hace que se dé por supuesto o se considere de sentido común por parte de los individuos y la sociedad.

Los procesos y discursos hegemónicos que estaban en funcionamiento en los años cuarenta siguen existiendo en las prácticas institucionales y sociales de hoy en día. La psicología educativa y el neoliberalismo trabajan, en cuanto a sus discursos, con una multitud de clasificaciones de educación especial que habla de planes educativos individuales (IEP), así como los discursos y prácticas acerca de los discapacitados físicos y mentales, de los alumnos con dificultades de aprendizaje o con trastornos de déficit de atención por hiperactividad, con lo que se perpetúan las prácticas y clasificaciones binarias como las que mi madre sufrió en los años cuarenta. Algunos vecinos legitimaban sus prácticas de exclusión y de abuso social solicitando más apoyo institucional de las asistencias sociales, informando de que mi madre era negligente, cruel y no «apta», y de que mi padre, por su parte, era débil. El discurso de la época que me ubicó a mí como lisiada y a mi madre como incapaz creaba distinciones binarias por culpa de las cuales mi madre y mi padre (ambos con noventa años de edad) todavía llevan consigo un enorme fardo de culpa y vergüenza, parecido al que tienen que soportar muchos padres, tanto de aquella época como de la actual.

El discurso y las respuestas de muchos individuos del vecindario estaban racionalizados por los de los hospitales, la profesión médica y las normas y estándares sociales generalizados del momento. La resistencia de unos pocos, entre ellos algunos individuos de la vigilancia foucaultiana y de los mecanismos de control de las instituciones, como la cuarentena y los pabellones de asilamiento, reverbera como pedagogía crítica. Pero el hecho de mantener en el plano de lo individual la justicia social, la inclusión y la igualdad no crea ni mantiene poder para los pedagogos y peda-

gogas críticos en los niveles social e institucional. Aquellos individuos que nos cedieron a mi familia y a mí su tiempo, su espacio y sus conocimientos se resistieron al poder de la autoridad institucional y crearon prácticas de inclusión. Pero los actos de estos individuos eran improvisados y localizados y pasaron desapercibidos. Sus actos no afectaron necesariamente a otros individuos ni a las sociedades e instituciones en las que residía el poder económico, político, intelectual y cultural, y en las que existía el poder para hacer cambios que transformaran el conocimiento y la forma de hacer las cosas.

En los años cincuenta se crearon algunos actos parciales de justicia social y de inclusión, gracias al desarrollo de una sanidad pública, también en las escuelas, de ayudas financieras para que los veteranos (mayoritariamente hombres) regresaran a la escuela o a la universidad, viviendas de bajo coste y muchas otras políticas sociales para niños y mujeres, por ejemplo las bonificaciones por hijo. Estos programas sociales se crearon principalmente para responder a las condiciones y necesidades económicas y sociales posteriores a la Segunda Guerra Mundial. Y digo que se trata de actos parciales porque, por desgracia, las políticas sociales de aquella época estaban orientadas por género y clase y trabajaban hegemónicamente para permitir que las mujeres permanecieran en el mundo doméstico pero no recibían ningún apoyo para incorporarse al mercado laboral, para recibir asistencia que les permitiera tener días libres o para ir a la universidad, prácticas que siguen en vigor «ahora».

Imagino que los programas sociales de los años cuarenta y cincuenta se despachaban sin mucha delicadeza por los burócratas y las agencias gubernamentales en un intento de producir un proyecto estatal que diera como resultado un movimiento que llevara de una mano de obra de trabajo intensivo a una clase media trabajadora que se hacía cada vez más necesaria. En el tiempo y el espacio arqueológicos de mi *petite histoire*, la conexión genealógica con *les grandes histoires* se encuentran allí, tanto en lo hegemónico como en lo discursivo. Estos programas sociales se construyeron, discursivamente, para privilegiar el conocimiento, los valores y las prácticas de acuerdo con la clase, raza, religión, género, orientación sexual y edad, así como los que se encontraban en medio de los colonizadores y los colonizados. De hecho, puede interpretarse como la creación de una gran sociedad blanca, patriarcal, cristiana, eurocéntrica, heterosexual, de clase media y obsesionada por la juventud, en todos los Estados Unidos. Los restos de estos programas sociales de los años cuarenta y cincuenta se construyeron sobre las espaldas de las categorías excluidas que no se integraban, tanto a nivel individual como colectivo. ¿Cómo puede entrar la pedagogía crítica en los ruedos de los poderes económicos, políticos, intelectuales, institucionales y globales con afirmaciones y prácticas de justicia social y exclusión, cuando los antecedentes históricos, incluso en el caso de

una narración individual, sacan a la luz el poder hegemónico de la minoría? Hoy en día, la conciencia social y los consiguientes programas se consumen bajo el peso del poder de un individualismo que alimenta al capitalismo, que a su vez alimenta a las corporaciones, que a su vez está quitándole el poder a la acción colectiva (de los sindicatos y los votantes, por ejemplo), a las mujeres, a los niños y niñas y a la educación y la sanidad públicas.

Pero esto es sólo el modo en que funciona la hegemonía; un proceso gradual de rechazo de la justicia social y de la inclusión de la mayoría, unido al establecimiento de operaciones y estructuras creadas por una minoría (colectivos tales como el gobierno, los legisladores, los medios de comunicación, los grupos de interés, la iglesia y las instituciones religiosas, los grandes negocios y las corporaciones) con el objetivo de mantener su poder y su autoridad. De este modo, como demostraba mi *petite histoire*, los vecinos y vecinas, de forma individual, así como los parientes, padres y madres, profesores y profesoras y los profesionales de la medicina pueden comportarse como pedagogos o pedagogas críticos, pero lo hacen, o lo hicieron, *ad hoc*, por casualidad, de modo selectivo e inmediato. La pedagogía crítica tiene que alcanzar mayor profundidad y distancia en el interior de la sociedad, del mundo institucional y de las construcciones eurocéntricas y occidentales si pretende tener alguna trascendencia o cumplir sus promesas de justicia social, de igualdad y de inclusión, tanto en la teoría como en la práctica.

Segundo acto: escena primera

Les petites histoires

La pedagogía crítica como educación no tiene fronteras, pero está limitada por las acciones, los movimientos y las transformaciones que buscan la justicia social. Para que tengan efecto, y para que puedan incluirse en las escuelas como pedagogía crítica, muchas *petites narratives* como movimientos sociales tienen que ser rastreadas, deconstruidas, examinadas, excavadas, conectadas, criticadas y articuladas. Para hacer esto, trasladaré el escenario desde los años cuarenta a los años cincuenta para otra *petite histoire*.

Estamos en el momento en el que *les grandes narratives* de los años cuarenta y cincuenta dieron como resultado lo siguiente: el poder imperial de los Estados Unidos; una numerosa clase media (burguesía) que hizo que disminuyera el abismo entre los muy ricos y los muy pobres; independencia de naciones anteriormente colonizadas; escuelas sin segregación; las semillas para el feminismo y la liberación sexual de los años sesenta y setenta. ¿Dónde estaba entonces la pedagogía crítica? En aquella década yo

trabajaba en una escuela de enseñanza primaria en una zona urbana céntrica (según el discurso de la época, lo que quería decir es que las condiciones eran de pobreza, de desempleo mayoritario, de asistencia social, de casas de alquiler de baja calidad, de pistas de cemento para que jugaran los niños y las niñas y de hijos e hijas de madres trabajadoras), una creciente población inmigrante procedente de muchas islas caribeñas (que habían logrado poco antes la independencia de sus colonizadores europeos), mucha inmigración con origen en la Europa del Este y un pequeño número de inmigrantes asiáticos, sobre todo vietnamitas (la «gente de las barcas»). La población de la «Primera Nación»[1] había abandonado las reservas, sobre todo porque las mujeres nativas que se casaban con hombres que no eran nativos perdían su condición de indias americanas, y se las despojaba por tanto de los beneficios económicos y sociales que sí recibían las mujeres nativas que se casaban con hombres nativos y que vivían en la reserva.

La población inmigrante masculina, en su mayoría, estaba ocupada en trabajos de salarios miserables, mientras que las mujeres inmigrantes, si no recuerdo mal, dependían de sus maridos, o de trabajos de media jornada, o de la asistencia social. La población no inmigrante consistía principalmente en madres solteras de raza blanca que vivían de la asistencia social. Cada alumno y alumna se colocaba en una categoría en función de un sistema de puntos que se basaba en el estatus económico dentro del distrito. Por cada alumno o alumna cuyo padre soltero (es decir, su madre) viviera de la asistencia social, la escuela recibía un punto. Si la madre vivía de la asistencia social y además era inmigrante, entonces la escuela recibía dos puntos. Si la madre, además de ser soltera e inmigrante y de vivir de la asistencia social, no hablaba inglés, entonces la escuela recibía cinco puntos, y así sucesivamente. Dado que la escuela era la que más puntos acumulaba de todo el distrito, o lo que es lo mismo, dado que los alumnos y alumnas vivían en muy malas condiciones y no tenían ancestros europeos, la escuela recibía ayuda adicional; una parte consistía en subvenciones, pero la mayor parte llegaba en forma de más personal para la enseñanza de alumnos con dificultades y para la segunda lengua. Todavía se utilizaba la correa como acción disciplinaria y, si no recuerdo mal, a los chicos se les pegaba con la correa por problemas de comportamiento (esto es, por decir palabrotas, por pelearse, por insultarse, por desafiar a las autoridades escolares, por no ir a clase o por no terminar los deberes). No recuerdo a ninguna chica en concreto que recibiera ese tipo de castigo, aunque estoy segura de que a alguna se le pegó con la correa. Algunos padres y madres, que mostraban un interés especial por que su hijo o hija recibiera una «buena» educación (como una forma de ingresar en la sociedad de clase media y de

[1] N. del T.: Primera Nación es el nombre que se usa para los habitantes originarios de América.

entrar en el mercado laboral de trabajos con remuneraciones medias) intentaban ayudar a sus hijos o a sus hijas a hacer los deberes, salvo cuando el idioma que se hablaba en el hogar no fuese el inglés.

Muchos padres y madres, sobre todo las madres solteras, no ayudaban en casa o no acudían a las entrevistas con los profesores y las profesoras. Las condiciones de pobreza en que crecieron, y en las que estaban sacando adelante a sus hijos e hijas, así como su propio fracaso escolar repetido (suspensos, repetición de cursos), su falta de la socialización o de las experiencias de la clase media, así como sus altos índices de abandono escolar hacían que la escuela fuera una institución que los abandonaba a ellos, y no al revés. Así que, ¿por qué ceder a más intimidación y ver cómo sus hijos e hijas eran sujetos del mismo proceso de fracaso?

Muchos alumnos y alumnas no habían oído hablar en su vida de las actividades extraescolares. Las clases de deportes, de música, de artes o de baile, así como los viajes u otras experiencias externas a su comunidad eran para ellos y ellas limitados, cuando no inexistentes. Se improvisaba sobre la marcha una pista con el suelo de cemento para jugar al baloncesto o al *softball* después de clase, cuando hacía buen tiempo, y también había batallas de bolas de nieve, con sus fortalezas y todo, en invierno. Yo no conocía ningún alumno o alumna que supiera jugar al *hockey*, el coste del equipo, del acceso a las pistas y de los viajes a los torneos era prohibitivo para aquella comunidad. Algunos alumnos y alumnas podían apuntarse al club local de chicos y chicas (hacerse socio era gratis), pero no al YMCA (Young Men's Christian Association), que tenía cuotas de inscripción. Para algunos, el club de chicos y chicas les proporcionaba el acceso a piscinas y a clases, a grupos de teatro, a autobuses para visitar otros lugares y a reuniones de la comunidad, pero también les permitía acceder a duchas de agua caliente y a inodoros, algo muy importante para aquellos y aquellas que tenían cortado el suministro de agua en sus hogares porque las facturas no se habían podido pagar.

Tony (es un pseudónimo) pasaba horas en las duchas del club de chicos y chicas. Me decía: «Señorita Berry, es la única oportunidad que tengo de sentirme limpio con agua caliente». Se trata del mismo estudiante al que un profesor ordenó castigar porque no hizo sus deberes en cuarto. En la sala de castigos alegó, llorando, que en su casa el suelo era de tierra y que vivía, muy a menudo, sin calefacción, sin agua corriente y con el ruido constante del tráfico y de las sirenas de la policía y de las ambulancias a todas horas. «Joven», dijo el profesor, «no tiene usted ninguna excusa para no hacer sus deberes». Se trata de momentos personales, pero que sin duda resultan muy representativos de las condiciones de muchos alumnos y alumnas en aquella escuela.

Y bueno, sí, había exámenes estandarizados y pruebas de inteligencia, y programas de modificación del comportamiento, y boletines con las notas, y guías curriculares. Algunos profesores o profesoras y directores o

directoras concretos administraban las pruebas, utilizaban estrategias y castigos para modificar el comportamiento, seguían en currículo y suspendían a sus estudiantes, ya estuvieran en jardín de infancia o en sexto. Se hacía que muchos alumnos y alumnas repitieran curso; hasta el punto de que al llegar a sexto podían haber repetido dos o tres veces. Los resultados de nuestros exámenes estaban siempre entre los peores del distrito. Las escuelas de las zonas de clase media siempre estaban, estadísticamente, cerca de la parte alta de la clasificación. ¿Dónde estaba la pedagogía crítica en aquel momento?

Segundo acto: escena segunda

Les grandes histoires

En la primera escena del segundo acto yo era una actriz. Ahora estoy entre el público. Como profesora de aquella escuela y de otras de naturaleza, entorno, condiciones y experiencias similares, en las décadas de los años sesenta y setenta, viví en muchos mundos contradictorios e inconsistentes. Asistía a cursos de la universidad, a tiempo parcial, para terminar mi licenciatura. Al mismo tiempo que estudiaba diversas teorías sociológicas, de psicología general o infantil y cursos de historia, de geografía y de estadística, me enfrentaba al contexto de escolarización que he descrito en el apartado anterior. Había algunas semejanzas entre las teorías académicas y las prácticas cotidianas de educar a alumnos y alumnas de uno de los barrios pobres del centro de la ciudad. ¿Acaso estaba allí la pedagogía crítica?

En cuanto a psicología, estudié y tomé parte en los experimentos de modificación conductual desarrollados por B.F. Skinner especialmente para la comunidad ficticia de Walden Dos que empleaba sus métodos. Al día siguiente, en la escuela, podía señalar los mecanismos de control, por ejemplo los puntos, los nombres en la pizarra, los exámenes estandarizados, y el asesoramiento psicopedagógico, así como la comida y otros sobornos extraescolares para los alumnos y alumnas con «problemas de comportamiento». En retrospectiva, me doy cuenta de que aquellos mecanismos eran suposiciones sistemáticas y universales sobre los alumnos y alumnas y sobre el modo en que actúan y aprenden en el medio escolar, sin que importe su género, sus identidades raciales ni, sobre todo, su estatus social. En la escuela, las prácticas y teorías de modificación del comportamiento se encontraban normalizadas y naturalizadas bajo el peso de la autoridad de la psicología, la misma autoridad que se aplicaba en el entrenamiento militar y en las cárceles.

En la universidad participé en experimentos basados en las teorías y la investigación de Milgram con sujetos humanos (véase el documental *The*

human behaviour experiments, que se emitió dentro del programa *The big picture,* de la Canadian Broadcasting Corporation) en las que apenas existía ningún escrúpulo a la hora de aplicar a los humanos tratamientos con descargas eléctricas, así como engaños y mentiras. Al día siguiente, vi cómo los alumnos y alumnas eran empujados a ciclos de fracaso e intimidación a manos de profesores y profesoras concretos cuyas acciones tenían apoyo en los niveles social e institucional.

Los discursos, que dirigían y legitimaban ciertas políticas y prácticas escolares, incluían, por nombrar algunas, las siguientes: «Necesita una disciplina estricta» (o sea, castigos); «Nunca llegará a nada, no hay más que ver a sus padres»; «Se merece la correa (o el castigo, o las malas notas, o el suspenso)»; «Nunca se comporta como es debido, castígalo (o castígala)»; «Hay que castigarlo o castigarla porque se ha salido de la raya (o porque hace ruido, o porque ha llegado tarde, o porque no ha hecho los deberes, como Tony, o porque no ha traído la ropa adecuada para las clases de gimnasia)»; «Anda, ve a sentarte al guardarropa (o al pasillo, o al despacho del director) y no vuelvas hasta que no sepas comportarte como es debido», y mucho más, empujando a los alumnos y alumnas hacia las mismas situaciones de los experimentos de Milgram, hasta que los estudiantes acababan por acatar las prácticas legítimas de las autoridades legitimadas; acciones individuales legitimadas por la autoridad de la minoría que detenta el poder y por las políticas institucionales. La resistencia, ya proviniera de profesores o profesoras concretos o de algún colectivo, ante las prácticas injustas y de exclusión de aquella escuela de un barrio urbano pobre, y sospecho que de muchas otras instituciones educativas, se respondía con amenazas de despido y con acusaciones de mala conducta profesional o de falta de respeto a la autoridad abstracta o a las autoridades concretas.

Los primeros años de mi vida (descritos en la narración personal del primer acto) me enseñaron que había maneras creativas de resistencia y desafío, sobre todo en el plano individual. Por fortuna, había colegas y directores o directoras que también trabajaban como aliados de la pedagogía crítica. Algunos y algunas teníamos formación académica y éramos capaces de utilizar discursos críticos que tomábamos prestados del feminismo, del marxismo, del sindicalismo e incluso de la literatura o el cine; a veces por experiencia personal, y muchas veces por una conciencia social moldeada por una historia y una sociedad que opinaban que estábamos haciendo «lo correcto». (Irónicamente, aquellos y aquellas que utilizaban la modificación de comportamiento y prácticas similares a las de Milgram también creían que estaban haciendo «lo correcto»). Para los pedagogos y pedagogas críticos, eran los medios los que no justificaban el fin: el racionalismo científico; el final de la clasificación, la categorización y configuración de los alumnos y alumnas para que encajaran en los estándares del

mundo dominante, blanco, patriarcal, de clase media, cristiano y eurocéntrico (éste no era el discurso que utilizábamos entonces, aunque no hay duda de que sabíamos quién y qué dominaba la situación); la enseñanza y el cumplimiento del currículo para que «ellos y ellas» pudieran conseguir un empleo; evaluar una y otra vez para legitimar la existencia de alumnos o alumnas fracasados y la repetición de curso, hasta que «se convirtieran» en lo que los estándares consideraban como válido y «supieran» qué estándares (los de quién) eran los que valían. Los padres no se preguntaban por las causas de los altos números de suspensos y de repeticiones de curso de sus hijos e hijas. No sólo aceptaban el discurso hegemónico que no los consideró «lo bastante inteligentes» en su propia etapa escolar y que aseguraba, basándose en un determinismo biológico, que sus hijos e hijas no podían ser tampoco «lo bastante inteligentes». El discurso de los padres y madres, de los profesores y profesoras, raramente reconocía el conflicto existente entre las condiciones sociales y los procesos de socialización en los hogares y en la comunidad y aquellos que eran importantes para el éxito escolar. Hasta que el reconocimiento de las fuerzas que operan en la sociedad, y el modo en que una minoría dirige las instituciones y decreta quién recibe la educación y cómo, los padres y madres, los profesores y profesoras, los tutores y tutoras, las culturas marginadas y las asociaciones no serán capaces de poner en entredicho y cambiar los sistemas de injusticia social y de exclusión.

En los años sesenta y setenta, los cursos universitarios sobre psicología infantil se basaban principalmente en teorías evolutivas, sobre todo en la de Piaget, basadas en observaciones y grabaciones de sus propios hijos (privilegiados por el hecho de ser suizos, chicos, blancos, europeos, de clase media-alta, con dos progenitores, con una madre inserta en la ideología doméstica y un padre que daba clases en una universidad, etc.). La autoridad, la racionalidad, la objetividad separada de la subjetividad, la organización explícita en etapas y de acuerdo con la edad y la posibilidad de medir las etapas de desarrollo del niño o la niña resultaban muy seductoras para las instituciones escolares. La teoría y las prácticas que vinieron después se asumieron como naturales, normales, universales y generalizables a todos los niños y niñas. Desde la perspectiva de un pedagogo o de una pedagoga críticos, en cualquier caso, resultan apolíticas y esencialistas, y además eliminaban cualquier consideración de contexto, clase, raza, género, etc. Lo ideal, en otras palabras, para evitar las políticas de la diferencia, de la formación de identidad y del conocimiento subyugado.

La autoridad de las teorías evolutivas de Piaget resultó tan generalizada que acabó invalidando cualquier forma alternativa o diferente de pensar la enseñanza y el aprendizaje, o de pensar acerca de los alumnos y alumnas y los profesores y profesoras. Se deslizó dentro del discurso y de los documentos curriculares con tanta rapidez y de un modo tan discursivo que las prácticas de las disciplinas académicas, del control y la gestión de

las aulas, de la organización de las escuelas, de la teoría y el desarrollo de los currículos, así como la evaluación del trabajo de clase y de los alumnos y alumnas terminaron saturados con un mundo de Piaget. Las teorías evolutivas convertían a los alumnos y alumnas, y a la propia enseñanza, en objetos, y lo hacían de una forma brutal, casi hasta llegar al absurdo, al ridículo y a la opresión. El profesorado y el alumnado quedaban reducidos a la inclusión en una etapa y una categoría, e incluso después de muchas lecciones insistentes y repetitivas, muchos de los alumnos o alumnas de aquella escuela urbana acabaron etiquetados enseguida como evolutivamente deficientes o como «víctimas de un retraso evolutivo».

Kincheloe y Steinberg (1993) y otros muchos pedagogos y pedagogas críticos han puesto en entredicho la justicia de estas teorías evolutivas, y las han presentado como sexistas, racistas, basadas en las clases, etc. En la escuela urbana de un barrio céntrico y pobre en la que yo enseñaba, los que dábamos nuestros primeros pasos en esto de la pedagogía crítica tratábamos de resistirnos de un modo creativo a la aplicación de las teorías y las prácticas evolutivas a nuestros y nuestras estudiantes. Hacíamos trampas en los tests dándoles las respuestas de antemano, completábamos las hojas y los cuadernillos de trabajo con muchos alumnos y alumnas, o incluso los hacíamos por ellos o por ellas, mentíamos sobre la «etapa» en la que estaba trabajando un niño o una niña y nos negábamos a suspender a nadie en el boletín final de calificaciones. Sé que había directores y directoras, así como otros miembros del profesorado, que sabían lo que estábamos haciendo y que nos daban su apoyo con el mero hecho de no abrir la boca. En unas cuantas ocasiones, sin embargo, descubrieron a alguno de nosotros que tuvo que presentarse ante el consejo, donde recibió una amonestación verbal y se le calificó de desafiante y poco cooperativo (nos protegían, en parte, los contratos fijos y la pertenencia a los sindicatos). Pero el precio por practicar la resistencia no fue muy grande si se compara con lo que en la actualidad llamaríamos la práctica de la pedagogía crítica, esto es, enseñar a los alumnos y alumnas, y a los profesores y profesoras, a «portarse mal» en un mundo o una institución conductistas (como me dijo una vez Shirley Steinberg).

Mi primera introducción formal a los principios, el discurso y las prácticas de la pedagogía crítica tuvo lugar gracias a un curso universitario que llevaba por título «Las políticas de la alfabetización». El texto de lectura obligatoria era *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire, publicado por primera vez en 1970. El profesor era George Martel, un activista social, creador de una escuela para chicos y chicas de zonas urbanas marginales, y editor y fundador de una revista de izquierdas llamada *This Magazine Is About Schools.* Clase tras clase, semana tras semana, encontré modos de pensar la enseñanza, el aprendizaje y el alumnado que me liberaron a mí y también, o al menos ésa era mi esperanza, a mis alumnos y alumnas. Cuando regresaba a la escuela después de una clase en la universidad, me sentía poseída por el espíritu de

la pedagogía crítica. Pero la resistencia individual tiene un poder muy limitado si se compara con el de la sociedad, con el de las instituciones, o con el del tiempo y los lugares en los que se ejerce la enseñanza. Aprendí a ser cómplice de las injusticias de *les grandes narratives* y de las estructuras de escolarización, en lugar de desafiarlas y transformarlas.

Mientras realizaba mi doctorado, en 1983, Paulo Freire dio un curso en la universidad. Mis colegas y yo nos sentíamos hipnotizados por su capacidad de compasión y por su espíritu. Nos pareció desconcertante, de todas formas, que las teorías y prácticas que se utilizaban hubieran tomado su forma a partir del marxismo. Lo que resultaba problemático en ese caso es que la mayoría de nosotros éramos seres privilegiados, ya fuera por la clase social a la que pertenecíamos, por nuestra raza o por nuestra educación, y el contexto en el que trabajábamos la mayoría al margen de lo académico no nos parecía para nada «opresivo». Además, la mayoría de las tesis y de las metodologías de investigación que se aceptaban en aquella época se basaban en estadísticas, con lo que se estaba legitimando de forma implícita el empirismo, la objetividad, el positivismo y el racionalismo científico, es decir, los mayores enemigos de la pedagogía crítica. La probabilidad de que la pedagogía crítica accediera a un cierto rango entre *les grandes histoires* de la teoría y la investigación era mínima, si es que había alguna. A pesar de que Freire, William Pinar, Valerie Suransky-Polokow, Madeline Grumet y Maxime Greene eran en aquella época profesores visitantes (gracias a la dirección visionaria de Ted Aoki y Max Van Manen), el trabajo académico y de investigación, los departamentos de fundación y administración educativas, la psicología educativa, así como el currículo y la instrucción, seguían basando sus estudios principalmente en las teorías y prácticas de *les grandes narratives* de la ilustración, de la modernidad, el colonialismo, el imperialismo occidental y el análisis cuantitativo de los textos, de los individuos, de la sociedad y de las instituciones. La lucha de la pedagogía crítica para entrar en la cultura escolar y académica dominante, en ese momento, era como tratar de navegar en un velero sin viento. ¿Dónde se encuentra ahora?

Tercer acto: escena primera

Les petites histoires

Los primeros dos actos ubicaban la pedagogía crítica (o su ausencia) en localizaciones personales e institucionales del pasado. Este acto coloca a la pedagogía crítica en el nivel local de la sociedad, y en el momento actual. En la actualidad están teniendo lugar muchos acontecimientos comunitarios; la obra de teatro todavía no está terminada, por seguir con la metáfora. La acción tiene lugar en un pequeño estado, en un área rural con un

océano de agua salada como frontera. En verano la población se dispara debido al turismo; en invierno sólo quedan unos pocos residentes. La población es de raza blanca, descendientes de franceses e ingleses. No hay prácticamente ningún residente cuya ascendencia nacional, racial y étnica no sea europea y, si lo hay, sólo es en verano. De modo que en esta narración local la diversidad de razas apenas existe.

La mayoría de la gente se dedica a la pesca o a la agricultura, o a trabajos de temporada en fábricas que suministran bienes a Wal-Mart y a otras corporaciones. La diversidad de clases está aumentando a medida que algunos urbanitas de clase media construyen domicilios permanentes en propiedades situadas a la orilla del océano y con vistas al mar. El poder de la iglesia ha disminuido, pero hay dos iglesias locales, una católica, más grande, y una anglicana, algo menor, que forman parte del paisaje religioso, una señal más de la historia eurocéntrica de la zona. Algunas granjas pequeñas, y la pesca, mantienen a los residentes locales, aunque hay otros y otras que tienen que desplazarse treinta kilómetros en coche para buscar trabajo en el área urbana más próxima. Para llegar al colegio, los niños y niñas, desde los cinco años, tienen que hacer un viaje de una hora en autobús. ¿Dónde está localizada (o no) la pedagogía crítica en este entorno?

La justicia social, la inclusión, la diversidad, la pluralidad y la igualdad son sólo unas pocas de las grandes reivindicaciones de la pedagogía crítica. También lo son la oposición al sexismo, al racismo, al elitismo clasista, a la homofobia y a la dominación. ¿Acaso estas reivindicaciones han logrado transformar los conocimientos, las creencias, los valores y las prácticas (ya sean individuales, sociales o institucionales) del entorno descrito en el párrafo anterior, que es el mismo que se presentó en la *histoire* personal del acto primero, sólo que cincuenta y nueve años más tarde? En cuanto a los discursos y prácticas de la pedagogía crítica, ¿han logrado penetrar en los discursos y las prácticas cotidianos de los individuos, de la sociedad y de las instituciones de este mundo y esta época globales, indicativos del «lugar en el que nos encontramos ahora»?

Hace diez años, regresé a esta zona después de una ausencia de cuarenta y seis años, y lo hice para construir una residencia permanente, ya que se acercaba el momento de mi jubilación. En los últimos veinte años he estado expuesta a los arrendatarios teóricos de la pedagogía crítica, en primer lugar durante mis estudios de doctorado y en la actualidad como profesora de estudios críticos en la facultad de educación de una universidad estatal. Veo el mundo a través de la lente de los estudios críticos, y trato de poner en práctica sus teorías, y asumo que al resto del mundo le pasa lo mismo. ¿Ha cambiado este mundo desde la época en que tuvo lugar mi *histoire* personal, en la década de los cuarenta?

La justicia social, la inclusión y la igualdad pueden aplicarse al mundo natural del mismo modo que se aplican al humano, aunque los humanos

construyen y modifican el mundo natural. En esta área, el entorno natural actúa como el escenario en el que cobra sentido la necesidad de la pedagogía crítica. La relación entre los humanos y el entorno natural exige justicia social, mientras que las relaciones locales entre la gente proporcionan algunas nuevas perspectivas para la pregunta acerca de «en qué lugar nos encontramos ahora».

Como comunidad rodeada por el océano, la condición de los recursos de agua sirve para poner a prueba nuestras prácticas de pedagogía crítica. Si el agua es la fuente de la economía y de la comunidad, entonces ambas se encuentran en grave peligro. No hace falta decir que el océano, con su agua salada, así como los arroyos de agua dulce, la capa freática y los pozos están contaminados, o al menos muy cerca de niveles de contaminación peligrosos. Sistemas sépticos obsoletos, casas apiñadas en espacios que se crearon para propietarios de clase media de los años treinta o cuarenta, una desertización urbana en aumento, erosión de la tierra cercana a la orilla, playas entrópicas invadidas por enormes piedras medioambientalmente poco amistosas, rompeolas con paredes construidas a partir de traviesas de ferrocarril rellenadas con creosote (una sustancia química con base de queroseno que impide que la madera se pudra), e incluso una comunidad urbana cercana que roba el agua de esta zona y la transporta a su área, son sólo unas pocas de las acciones que los humanos han impuesto al medio natural.

Se han creado muchos comités locales de base para abordar estos asuntos y darles una voz colectiva con la que aproximarse a la comunidad local y al gobierno en busca de financiación y acción. Como en muchas otras situaciones de injusticia social, hay muy pocas personas, en los niveles individual, social e institucional (los gobiernos municipal y estatal) que estén dispuestos a «involucrarse», a gastar tiempo y dinero, a implementar políticas y procedimientos, a buscar modos creativos y alternativos de protección del agua o a responsabilizarse ante las generaciones futuras, nuestros hijos e hijas (discúlpenme el cliché político y el discurso liberal que en realidad no hacen sino despolitizar y hacer caso omiso de las condiciones).

Los pescadores locales están enfrentados con los pescadores cercanos de las «primeras naciones» en cuanto a los «derechos» para pescar en las aguas que quieran y siempre que quieran, como establecen legalmente los tratados y los «Indian Acts» de hace un siglo. Los medios periodísticos, propiedad de una familia corporativa, dan a conocer la situación como una «disputa por la pesca», al igual que hacen con la «disputa de la explotación forestal», mientras que la gente de las primeras naciones habla de «derechos de pesca» y de «derechos de explotación forestal». La gente de la zona y el gobierno estatal aceptan el discurso de la disputa, con lo que ponen en peligro los derechos sociales y legales de las primeras naciones, junto a su derecho a la acción. Los medios de comunicación y el gobierno dan autoridad al discurso de la «disputa», y mantienen así el poder discursivo de los

no nativos. Algunos individuos de la comunidad reconocen los «derechos», y sin embargo se ponen de lado de los pescadores locales no nativos. El discurso social incluye: «Los nativos ya reciben demasiadas ayudas»; «¿Por qué tienen que tener ningún derecho si ni siquiera pagan impuestos?»; o «¿No va siendo hora de que se busquen un trabajo de verdad, como todo el mundo?». Una residente local decía que su hijo tenía que trabajar muy duro para ir a la universidad, mientras que a un amigo suyo nativo no le hacía falta porque le pagan para que vaya a la universidad. Da la impresión de que a nadie se le ocurre preguntar o debatir por qué los individuos no nativos, sus familiares, su sociedad, su gobierno, su nación y sus ancestros europeos se beneficiaron (y se benefician), desde los tiempos de la colonización, de la riqueza de la tierra y del agua.

De hecho, una gran familia corporativa, de la que en una ocasión se dijo que ocupaba el puesto número quince entre las familias más ricas del mundo, es la propietaria de una gran porción de la tierra de explotación forestal del Estado, así como de muchas empresas, entre ellas las que transportan, en camiones o en barcos, los productos ya finalizados. No pagan impuestos, ni permiten que haya sindicatos, y sin embargo el discurso cambia por completo cuando se habla del gigante corporativo. Están legitimados por un discurso de adoración al héroe («Porque dan trabajo a la gente de aquí»), o por un discurso de dependencia («Los que vivimos en este estado los necesitamos porque nosotros no somos capaces de crear empleo, de traer dinero a la región o de mantener a nuestras familias»), o un discurso de martirio («El fundador empezó desde la nada y trabajó tanto como para llegar hasta donde está ahora»), o incluso un discurso despectivo («Alguien tiene que hacerlo»). Cada vez que estos discursos entran en escena en las conversaciones cotidianas de la sociedad, o en el lenguaje institucional (por ejemplo el de los periódicos, el de las reuniones comerciales, el de los proyectos del capitalismo y el de las oficinas gubernamentales), se justifican y legitiman las prácticas de injusticia y exclusión de las minorías. Los discursos se ponen en circulación en estos distintos niveles de los mundos cultural y laboral con el objetivo de perpetuar y legitimar las prácticas hegemónicas de una minoría por encima de las masas que aceptan este discurso como verdadero sin hacerse ninguna pregunta. Y da la impresión de que nadie tiene el poder de detener las injusticias medioambientales y de pararle los pies al poder corporativo, ¿o sí?

Un movimiento de base local utilizó su propio dinero, y dedicó muchos años, a preparar un informe con los hechos (es decir, con las tasas de cáncer, los niveles de ruido, la erosión y el desplazamiento de residentes privados), cimentando argumentos y documentando el apoyo de la comunidad o la sociedad local para impedir que la corporación construyera y expandiera una gravera utilizando la tierra y los recursos de agua de la comunidad. Para la reunión, el grupo local se vistió con botas de trabajo

cubiertas de barro, zapatillas de deporte, camisas de cuadros, pantalones vaqueros, abrigos Zeller y sombreros de plástico para la lluvia de las tiendas de un dólar. Llegaron en tractores y en pequeños coches. Llevaban carpetas clasificadoras muy manoseadas y libretas de la tienda de un dólar llenas de preguntas y comentarios anotados con lápiz o bolígrafo. El grupo estaba formado por gente de la zona que trabajaba en la oficina de correos, o en la carpintería, o en alguna granja, o en una estación de servicio, y había también amas de casa, y propietarios o propietarias de pequeños negocios. Había casi la misma proporción de mujeres que de hombres, de jóvenes y gente mayor. Los representantes de la corporación vestían sus abrigos London Fog, trajes grises, marrones o negros, y zapatos tan brillantes que podían usarse como espejo, y llevaban paraguas (no pueden despeinarse). Llegaron a la reunión en sus enormes y carísimos cochazos de ejecutivo (hubo comentarios burlones al respecto). Llevaban maletines de cuero auténtico y ordenadores portátiles. Sus informes y sus notas, mecanografiados, iban en sofisticadas carpetas de tapa dura con cierres metalizados. Su grupo estaba formado por consultores personales, ingenieros, científicos, contratistas, representantes de los medios de comunicación y de agencias de relaciones públicas, abogados y profesionales de la estadística y de la redacción de informes. Casi todos eran hombres, y la mayor parte del grupo estaba formada por gente que daba la impresión de tener entre poco menos de cincuenta y poco menos de sesenta años. ¡Qué escenario para un drama!

Comenzó la reunión. La gente de la zona hablaba del daño personal a su salud, a sus hogares y a sus hijos e hijas, y de la pérdida de puestos de trabajo y de servicios en la comunidad. La gente de la corporación hablaba de crear puestos de trabajo (sin mencionar a las subcontratas), de los estudios de impacto ambiental que habían llevado a cabo personalmente las mayores autoridades en la materia y de otra construcción que habían realizado en un entorno de agua y que se había tomado como modelo «en todo el mundo». Cuando uno de los hombres de la zona preguntó por la perforación (sin relación con el petróleo) en propiedades privadas locales, un ingeniero de la corporación respondió con una explicación del modo en que algunos expertos de primera línea, entre los que estaba él mismo, supervisarían la perforación. Aún elaboró más su respuesta cuando aseguró que esta práctica ya se había puesto en práctica con anterioridad, sin provocar ningún daño; también aseguró que tenía informes en su maletín que confirmaban o probaban el éxito de perforaciones concretas llevadas a cabo por científicos e ingenieros punteros. Después de abrumar a los presentes con estadísticas, con gráficas de procedimientos y con informes que aseguraban que había pruebas «conclusivas» y éxito «global», un joven de la zona, que estaba sentado al fondo de la sala, se levantó. «Que les den por el culo a vuestros magníficos ingenieros y científicos. ¿Qué pasa con la perforación y con el dique del río Chocolate? Ya se sabía, antes de construirlo, todo el

daño que iba a provocar. Así que hoy vamos a coger vuestros malditos ingenieros y a vuestros malditos científicos y les vamos a enseñar la prueba del daño que se hizo durante la perforación y después de la perforación». No hará falta que diga que la gente de la zona respondió a estas palabras con una ovación. El ingeniero no tuvo otra opción que volver a su sitio mientras sus colegas se amontonaban a su alrededor. La ropa de los emperadores corporativos, en aquel momento, no les confería ninguna autoridad.

Una semanas más tarde, después de que los funcionarios del condado correspondientes decidieran, a favor del movimiento de base local, pararle los pies al poder corporativo, el asunto iba a ser votado en el parlamento, una institución repleta de representantes de la gente que paga sus impuestos, en un estado en el que el poder corporativo (que, por cierto, no paga impuestos) controla los sistemas económicos. El movimiento de base continúa en su lucha a favor de la justicia personal, local, social y medioambiental.

Intermedio

Al seguir con la metáfora de poner en escena a la pedagogía crítica por medio de *les petite histoires* llego a un punto en el que debemos parar momentáneamente la representación después de los tres primeros actos. Después de este intermedio habrá más actos y más escenas que tendrán que ver con la pedagogía crítica, demasiados como para presentarlos en su totalidad. Ya se han creado, producido y representado en el pasado, y en el presente, y seguirán haciéndolo en el futuro. El tiempo «ahora» de la obra captura esos actos en una escritura dramática vivida y reflexiva; he presentado tres *petites histoires*, una personal, una institucional y una local, como ejemplos de lo complejo que resulta identificar lo que tiene validez en la pedagogía crítica con los contextos histórico, político, económico e intelectual. *Les petites narratives* también sacan a la luz las luchas contra los sistemas establecidos de poder que se crean por medio del discurso y las prácticas inherentes en *les grandes narratives*. También he presentado estas *petites histoires* en diferentes periodos de tiempo: la década de los cuarenta, la década de los sesenta y 2006. Dado que la pedagogía crítica no es una técnica ni un método que pueda considerarse inamovible o total, como pretenden por ejemplo el empirismo, el racionalismo científico y el objetivismo positivista, *les petite narratives* y *les grandes narratives*, como localizaciones de las relaciones y estructuras de poder, presentan las condiciones variables y problemáticas que han surgido y han ido modificándose a través del tiempo y del espacio. Cuando colisionan *les petites narratives* y *les grandes narratives*, se da la conexión. La reflexividad, a la que dan forma las teorías críticas, se convierte en la práctica de la articulación del lugar y el modo en los que deben producirse los cambios. La justicia social, la igualdad, la

inclusión, el pluralismo, la diversidad y la multiplicidad no son un medio ni un fin. Son procesos que se dirigen hacia la creación de condiciones universales; un proceso interminable, tal vez.

Les petites narratives anteriores no son necesariamente representativas de los principios y las prácticas de la pedagogía crítica. Constituyen, en cualquier caso, un intento de materializar la abstracción de las teorías, de los discursos y de las prácticas que conforman la pedagogía crítica. Además, muestran la complejidad, la conexión, las contradicciones y la resistencia de cada situación aislada. Este mismo grupo de base, como muchos de nosotros en esta zona, cambia en nuestras aplicaciones de la pedagogía crítica. En ocasiones somos cómplices de ciertas prácticas que se consideran racistas, sexistas, homófobas y clasistas. Un vecino de unos setenta años que le corta el césped a la gente mayor, sin cobrar, no encontró ninguna ayuda cuando tuvo que luchar en los tribunales contra la corrupción que asolaba su lugar de trabajo, lo que le supuso un gran coste financiero y emocional. Sus vecinos y sus compañeros de trabajo lo dejaron aislado mucho después de que el tribunal descubriera que algunos miembros de la junta directiva les habían robado grandes cantidades de dinero a sus clientes. Apoya a los comités locales que luchan por salvar nuestras playas y el suministro de agua. Y sin embargo, como nos sucede a muchos de nosotros, se transforma, y contradice sus creencias cristianas («ama al prójimo») cuando margina a un transexual o hace comentarios despectivos acerca de una pareja de lesbianas, que viven en la misma calle que él.

Los pedagogos y pedagogas críticos no están en una batalla consistente y constante contra los poderes sociales e institucionales. Si así fuera, la inmovilidad política absoluta y el agotamiento intelectual harían que no tuviésemos ningún efecto en los individuos, en la sociedad o en las instituciones a la hora de transformar las prácticas y sistemas de injusticia, de exclusión y de alteridad. La pedagogía crítica no totaliza, finaliza, unifica y extrae conclusiones. No resuelve problemas. Lo que se ve como un problema o como un asunto de interés se examina y se evalúa, llegando al extremo de cuestionar, antes que nada, qué o quién hace que eso sea un problema, y cómo el problema llegó hasta este punto, y envolviendo la cuestión con conexiones a las condiciones históricas, políticas, económicas e intelectuales que crearon el problema (el asunto). Una vez investigado, deconstruido, examinado, excavado, conectado y evaluado, el texto (el problema, el asunto) puede proporcionar una articulación de las estrategias, las políticas y las prácticas que pueden llegar a transformar el conocimiento, las creencias, los valores, los discursos y las estructuras, ya sean individuales, sociales o institucionales.

En el contexto escolar, los pedagogos y pedagogas críticas están utilizando cada vez con mayor frecuencia las tecnologías digitales, por ejemplo ordenadores, cámaras y grabadoras, lo que da como resultado DVD que tratan sobre condiciones y prácticas sociales injustas, tanto factuales

(nótese la creciente presencia de documentales en las salas de cine comercial) como ficcionales, y formadas a partir de las teorías y estructuras críticas que dan una nueva forma a las construcciones modernas de conocimiento y valores. Al enseñar a alumnos y alumnas de todas las edades el modo de extraer múltiples lecturas de cualquier texto, se descentraliza la orientación cultural hereditaria que hunde sus raíces firmemente en un análisis de texto eurocéntrico. Los discursos «-post» proporcionan formas diferentes de pensar acerca de dónde y cómo el formalismo, el modernismo y el colonialismo ubican a los individuos y a los textos en el mundo.

La pedagogía crítica lleva a las aulas toda una gama de recursos materiales, para proceder con ellos a un análisis crítico, por ejemplo las narraciones orales, los cuentacuentos, los textos impresos, los discos compactos, las películas, las revistas, los vídeos musicales, la televisión, los videojuegos, el arte y las fotografías, es decir, todo lo que podemos considerar textos, desde los más clásicos hasta los de la cultura popular. Lo alumnos y alumnas se dedican a buscar la intertextualidad de un texto aislado; al ir quitando capas, se encuentran con la existencia de otros textos que estaban en el interior del primero texto individual, para lo cual hace falta una pedagogía rigurosa y compleja. En un aula de un pedagogo o de una pedagoga de orientación crítica, las tecnologías digitales y lo multimedia se solapan y dan como resultado hipertextos. Los profesores y profesoras, junto a sus alumnos y alumnas, acceden al conocimiento y a los valores desde culturas construidas de forma diferente en lo social, basadas en la clase, en el género, en la orientación sexual, y así sucesivamente. Los pedagogos y pedagogas críticos reconocen el modo en que la formación de identidad flota, descansa y se mueve, y para ello rechazan las evaluaciones y los registros que congelan la identidad del alumno o la alumna con propósitos de control, aislamiento, exclusión y suspensos. Las combinaciones y permutaciones de estas prácticas son infinitas, con lo que se crea una pedagogía de la complejidad y el posibilismo. Lo más importante, de todas formas, es que esto no se lleva a cabo por diversión o por tener algo que hacer. Los pedagogos y pedagogas críticos se preocupan sobre todo por el contenido, pero no lo entienden como una acumulación de conocimiento. Lo que les interesa es acoplar los textos, el alumnado y la enseñanza de una manera que cuestione, desafíe y resista las relaciones y condiciones desiguales del poder, ya sea en lo social, en lo textual, en lo político, en lo económico o dónde sea.

De modo que, ¿dónde se encuentra ahora mismo la pedagogía crítica? En teoría, va por delante de muchas disciplinas de estudio, y sigue creciendo a cada momento, con cada año, con cada década, aunque si tenemos suerte no se volvería hegemónica por y para ella misma. La pedagogía crítica, de modo continuado, toma prestados y desarrolla los discursos que cuestionan y desafían a los poderes dominantes. En la práctica, los pedagogos y pedagogas críticos a veces son cómplices de las regulaciones y

acciones de los poderes individuales, sociales, institucionales e imperiales. A veces evitamos los conflictos y contradicciones que se dan entre las palabras y los hechos, o entre discursos e ideologías opuestos, o entre personas. La mayor parte del tiempo la pasamos trabajando en los espacios que quedan entre esos conflictos. Muchas veces, cuando las únicas opciones posibles son la complicidad anterior o la resistencia, los pedagogos y pedagogas críticos negocian las fronteras del conflicto, de la diferencia y de la indiferencia. La pedagogía crítica rastrea y examina sin descanso *les petite histoires* en sus niveles individual, social e institucional, e incluso en el plano de las civilizaciones, para encontrar las condiciones y estructuras del privilegio opresivo y de poder producto de *les grande histoires.*

Referencias bibliográficas

ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (1998): *Key Concepts in Post-Colonial Studies.* New York. Routledge.

KINCHELOE, J.L. (2002): *The Sign of the Burger: McDonald's and the Culture of Power.* Philadelphia. Temple University Press.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. (2004): *Rigour and Complexity in Educational Research: Conceptualizing the Bricolage.* Maidenhead, UK. Open University Press.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. (1993): «A Tentative Description of Post-Formal Thinking: The Critical Confrontation with Cognitive Theory». *Harvard Educational Review,* 63(3), pp. 296-320.

5

Sinsentidos neoliberales

Pepi Leistyna

A pesar de que las prácticas de exclusión y el malestar social en los Estados Unidos se están debatiendo en el interior del discurso de las reformas sociales y educativas, los intentos de conservadores y liberales de reestructurar la enseñanza pública se encuentran muy limitados por el paradigma desde el que trabajan, y resultan por tanto inadecuados y poco efectivos a la hora de tratar la multitud de dilemas y tensiones sociales que se dan en la actualidad.

Éste es el pasaje con el que comienza un libro cuyo título es *Breaking Free: The Transformative Power of Critical Pedagogy*, y que preparé en 1996, junto con otros colegas, en la *Harvard Educational Review*. Al volver la vista atrás hacia el contexto histórico en que se formó el concepto de este libro, y al formular de manera simultánea la pregunta «De qué hablamos, dónde estamos», el capítulo que sigue trata de mostrar el modo en el que, a lo largo de la última década, las políticas y prácticas educativas fundadas por la lógica neoliberal no han mejorado, sino exacerbado, esta «inefectividad», y se han alejado del poder transformativo de la pedagogía crítica en lugar de acercarse a él.

El neoliberalismo es una ideología política y económica que trabaja para eliminar, hasta donde sea posible, el poder de los gobiernos para influir en los asuntos relacionados con los negocios privados. En nombre de la privatización, el objetivo es maximizar los beneficios, con la vaga promesa de que la riqueza y la prosperidad acabarán alcanzando en algún momento al resto de la sociedad. Con el objetivo de lograr este fin, el sueldo mínimo, la seguridad laboral, los seguros sanitarios, el derecho de negociación colectiva y la protección del medio ambiente se sustituyen por un flujo ilimitado de bienes y mercancías, y por una división de trabajo globalizada.

Resulta irónico constatar que los poderes privados minoritarios, obsesionados por neutralizar las regulaciones gubernamentales, han logrado utilizar al estado con éxito para proteger sus propios intereses. Se hace imprescindible observar con una mirada crítica la contradicción flagrante encarnada en una disminución de las atribuciones del gobierno unida a una expansión de su poder de limitar la participación democrática; dicho de otro modo, el modo en que los poderes corporativos utilizan al gobierno para establecer políticas y prácticas discriminatorias y de exclusión que tra-

bajan sin descanso para justificar las enormes desigualdades actuales, sobre todo las provocadas por el capitalismo y por su estructura de clases.

Que ninguna corporación quede rezagada

La mayoría de las personas en los Estados Unidos no es consciente del nivel al que ha llegado la influencia de los intereses privados en las escuelas públicas en la última década, por ejemplo a manos de las editoriales, de las empresas de comidas y de las farmacéuticas, de las organizaciones de gestión educativa con beneficios y de los grupos de presión corporativos (Kohn y Shannon, 2002; Molnar, 2005; Molnar y otros, 2006; Saltman, 2000 y 2005). De hecho, sólo en 2006, el dinero que utilizaron los grupos de presión corporativos para influir en el gobierno alcanzó los 2.400 millones de dólares. Mientras tanto «algo así como el ochenta por ciento de las contribuciones políticas, a día de hoy, proceden de menos del 1% de la población» (Collins, Hartman y Sklar, 1999, p. 5). Como consecuencia, la mayor parte del debate político público sigue sin salir de Wall Street.

> *El ataque silencioso de la privatización y la comercialización de esta institución vital no debería ser ninguna sorpresa para nadie, dado que la reforma educativa ha sido diseñada, en gran parte sin testigos, por un puñado de ejecutivos de corporaciones, de políticos y de magnates de los medios de comunicación que ya se han beneficiado bastante de los más de 600.000 millones de dólares anuales del complejo educativo-industrial.* (Bacon, 2000; Gluckman, 2002; Miner, 2004 y 2005)

> *Se trata de una ecuación bastante simple; si tienes un público que no tiene más remedio que escucharte, dado que la educación K-12 es obligatoria en los Estados Unidos, los intereses privados, dentro de la lógica del capital, no pueden evitar que se les pongan los dientes largos, ni lanzarse al ataque. Y sin embargo, como sabe cualquier buen capitalista, el objetivo fundamental de las corporaciones es maximizar los beneficios. De modo que lo que tienen que hacer, si quieren que la política pública siga el camino que más les interesa y lograr el consentimiento en las raras ocasiones en las que el público general pinta algo en el proceso, es disfrazar su mentalidad de «el beneficio es más importante que las personas» envolviéndose en una imagen de buen hacer y de interés compasivo por las educación y el futuro de nuestros hijos e hijas.*

Desde que el presidente George W. Bush firmó en 2001 la ley que regulaba la educación primaria y secundaria, más conocida como NCLB o No Child Left Behind («Que ningún niño quede rezagado»), los currículos estandarizados y los tests en los que uno se lo juega todo se han acogido

oficialmente como la panacea contra el bajo rendimiento académico en las escuelas públicas de los Estados Unidos. La ley, acomodada a los intereses de los grandes negocios (si alguien tiene interés en conocer en detalle esta historia corporativa, puede hacerlo en Suchak, 2001), engendra una transferencia de poder al gobierno federal hasta ahora desconocida, que le garantizaba el derecho a determinar en gran parte los objetivos y resultados de estas instituciones educativas. Como consecuencia directa de este nuevo proyecto, se despoja a los administradores y administradoras de las escuelas, a los padres y madres, a los profesores y profesoras, a los sindicatos y a las comunidades escolares de cualquier poder para participar en la toma de decisiones significativas en las escuelas públicas de la nación.

Hay un partido político que ha encabezado este movimiento social, un partido que en un pasado no muy lejano exigía la disolución del departamento federal de educación. Los neoliberales imaginan que no pueden derrotar al sistema, pero de todas formas pueden controlarlo. Pero según el primer artículo de la constitución de los Estados Unidos, los «padres fundadores» no concedieron ningún poder al congreso a la hora de legislar lo referido a la educación pública, lo que deja las decisiones en esta materia en manos de los estados individuales. Haciendo caso omiso, de manera flagrante, de la constitución, la ley educativa de Bush requería que, en 2003, se evaluara los alumnos y alumnas entre tercero y octavo en matemáticas y lectura comprensiva, y que volvieran a ser evaluados en el instituto. Durante el curso 2007-2008, los requisitos federales exigen además que los estados gestionen tests de ciencias en la enseñanza primaria y en las dos etapas de la enseñanza secundaria. Para cuando lleguemos a 2014, todos los alumnos y alumnas deberán tener competencia en estas materias. A las escuelas que no se ajusten a estos criterios se les retirará la financiación gubernamental y correrán el riesgo de desaparecer o de caer en las manos de escuelas «chárter» o de algún otro tipo de compañía privada de gestión[1].

Bajo la presión de tener que obtener buenos resultados en estos tests estandarizados, o enfrentarse a las consecuencias, a muchos administradores y administradoras escolares no les ha quedado más remedio que estre-

1. Si se tiene en cuenta que la ley de educación de 2001 ya tiene una dotación menor de lo previsto, 40.000 millones de dólares menos, una realidad espeluznante se afianza: toda esta retórica que habla de responsabilidad, de eficiencia, de eficacia y de excelencia en la educación pública no es sino una trampa ideológica destinada a asegurar que las escuelas públicas fracasan, preparando el camino para su privatización completa. Es una forma interesante de guerra de clases en la que se coge el dinero de los contribuyentes y se utiliza para darles una mala educación. Los hijos e hijas de las minorías privilegiadas no asisten a estas instituciones; van a las escuelas privadas, en las que no hay tests de estandarización. Algunos estados son muy conscientes del hecho de que estas nuevas exigencias cuestan mucho más dinero del que ellos podrían financiar en el mejor de los casos, y por lo tanto han decidido no optar a la financiación federal y hacer las cosas por su cuenta.

char drásticamente su currículo y meter la tijera en todo lo que no dé la impresión de contribuir a la mejora de la puntuación en esos tests. En muchos casos, estas reducciones llevan a la eliminación de la educación bilingüe bidireccional, de la escritura creativa, de los estudios interdisciplinarios, de la música y el arte, de la comunidad y de los programas de atletismo. Dentro de estos estándares de «talla única» como modo de acercamiento a la escolarización, se ignoran o descartan las múltiples voces y necesidades de los alumnos y alumnas culturalmente diversos, con bajos ingresos, subordinados en cuestiones de raza y que hablan lenguas minoritarias. De hecho, el mismo concepto de educación multicultural que florecía bajo muchas formas en los años noventa ha desaparecido prácticamente del discurso público y de los debates políticos.

Una característica esencial del nuevo «profesor altamente cualificado», de acuerdo con la ley de Bush, es su capacidad para aprobar un examen sobre su materia, gestionado por el Estado. Al reducir el conocimiento de los profesores y profesoras a un conjunto prefijado de contenidos, se supone que los profesores y profesoras de primaria y secundaria, con esta nueva política, tienen que adaptarse a un margen extremadamente estrecho de requisitos acerca de sus destrezas. En la práctica ha desaparecido cualquier interés por la pedagogía, es decir, por cómo aprendemos, en lugar de qué aprendemos. Como una consecuencia directa de este clima político, las escuelas públicas se están viendo inundadas por currículos prefabricados y «a prueba de profesores», por tests estandarizados y por programas de responsabilidad. No hace falta que diga que, en este contexto, no se acoge precisamente con alegría una pedagogía crítica que pide que los educadores y educadoras, los alumnos y alumnas, analicen los valores, las creencias y las relaciones de poder que dan forma al mundo que los rodea.

En su campaña presidencial del año 2000, George W. Bush, como gobernador de Texas (1994-2000), utilizó efectivamente lo que se conocía como el «milagro de Texas»[2] para encabezar sus planes de política educativa, basados en estándares y en tests con consecuencias. Bush, que se calificó a sí mismo como «el presidente de la educación», también utilizó este «milagro» como trampolín para poder impulsar su ley educativa de 2001, «Que ningún niño quede rezagado». La Agencia Educativa de Texas (TEA) y los distritos escolares de ese estado habían puesto en práctica evaluaciones estandarizadas para valorar el conocimiento de los alumnos y alumnas en relación al currículo estatal de 1980. En 1990, ya se había desarrollado un programa de evaluación de las destrezas académicas, conocido como TAAS (Texas Academic Assessment Skills), por medio de un proyecto conjunto de la TEA y del coloso editorial Harcourt Brace, un pro-

2. Como el «milagro de Vallas» en Chicago y el «milagro de la ciudad de Nueva York».

grama que tardó cinco años en completarse y que pretendía evaluar las habilidades de los alumnos y alumnas en redacción, matemáticas, comprensión lectora, ciencias y estudios sociales. El examen se iría afinando a lo largo de los años para emparejarse con los estándares curriculares de los «conocimientos y destrezas esenciales de Texas», aprobados por la junta estatal de educación en 1997. En Texas, es necesario aprobar el TAAS para recibir el título de bachiller.

Los portavoces de las organizaciones conservadoras, los estudios financiados por los defensores de la industria de la evaluación y gran parte de los medios de comunicación deliraron de entusiasmo por el magnífico trabajo que se estaba haciendo en Texas, y por el descenso fantástico en las tasas de abandono escolar, y por el aumento de los logros académicos desde la implantación del TAAS, pero el tan cacareado «milagro» era de hecho un timo (Valade, 2005; Haney, 2000; McNeil, 2000). A los alumnos y alumnas a los que se consideraba como peligros potenciales para el nivel general de los resultados de los tests se les mantenía en cursos en los que no se hacía la evaluación, sobre todo en noveno; o los colocaban en aulas de educación especial o los etiquetaban como «de competencia limitada en inglés» (Limited English Proficient, o LEP) que estaban exentos y exentas de hacer el examen. Todo esto, con la ayuda de una lista interminable de prácticas discriminatorias que ya existían antes del movimiento de estandarización y que sin embargo se siguen fomentando, el «milagro» ha dado como resultado unos índices de abandono escolar altísimos en el estado de Texas.

No es como si Rod Paige, el superintendente del Houston Independent School District (HISD), pudiera no haber conocido las alegaciones de discriminación relacionadas con el examen TAAS, o el éxodo masivo de los alumnos y alumnas de sus escuelas, dado que su elección para la junta educativa del distrito tuvo lugar en 1990 y había ocupado su puesto de superintendente desde 1994, por no hablar de que la revista *Inside Houston* lo eligió como «una de las 25 personas de Houston que más han influido en el crecimiento y la prosperidad de la ciudad»[3] y del hecho de que:

> *El 4 de octubre de 1995, la Oficina de Derechos Civiles (OCR) recibió una queja, presentada por la Asociación Nacional por el Avance de la Gente de Color (NAACP), contra la agencia educativa de Texas (TEA), Austin, Texas. La queja hacía referencia a asuntos relacionados con la TAAS y con su efecto supuestamente discriminatorio en los alumnos y alumnas de origen afroamericano o hispano o de competencia limitada en inglés.* (Texas NAACP, 1995)

3. La referencia está tomada de la página web de la Casa Blanca: *www.whitehouse.gov/government/paige-bio.html*

Los altos índices de abandono escolar son fantásticos para sacar a flote los resultados de los tests, pero al mismo tiempo cuestionan el éxito general de los programas de estandarización, de modo que aunque los administradores corruptos las fomentan a menudo, hace falta mantenerlos ocultos a los ojos de la gente. En un movimiento interesado y malicioso, Paige y algunos miembros de su administración manipularon hábilmente las cifras y aseguraron que el índice de abandono escolar en las escuelas locales era del 1,5%, en vez del 40% que había en realidad (CS News, 2004). La verdad es que las escuelas de Texas, y especialmente las de Houston, que es el séptimo distrito escolar más grande del país, tienen los peores índices de abandono escolar de los Estados Unidos.

Hubo también rumores muy extendidos que aseguraban que algunos profesores y profesoras animaban a sus estudiantes a hacer trampas en el TAAS con el objetivo de mejorar los resultados (Valadez, 2005), así como informes que afirmaban que todo el currículo estaba siendo monopolizado por clases destinadas en exclusiva a preparar este examen (Haney, 2000).

En el año 2001, la asociación americana de administradores escolares nombró a Paige, elogiado por su «éxito», «superintendente nacional del año», y ese mismo año George W. Bush lo nombró secretario de Educación.

Los conservadores insisten, *ad nauseam*, en que las prácticas, las políticas y los objetivos educativos nacionales están basados en «investigaciones científicas» que las avalan. En cualquier caso, si se hace un examen detenido, es fácil despojar de toda legitimidad a los estudios empíricos que se utilizan para apoyar el proyecto de Bush. Los nichos de pensamiento, tan bien financiados, que producen gran parte de la investigación y de la bibliografía que defienden las causas conservadoras tienen una perspectiva ideológica muy concreta y obvia.

Un ejemplo reciente que muestra el modo en que se pueden manipular, empaquetar y presentar los datos, sacándolos a la luz como «investigación científica» es el informe oficial que firmó y puso en circulación en National Reading Panel (NRP), un supuesto grupo de expertos reunido para determinar las capacidades lectoras de los alumnos y alumnas estadounidenses. Este informe, que sirvió como base a la campaña de alfabetización *Reading First* de Bush, está repleto de inconsistencias, de fallos metodológicos y de prejuicios flagrantes (Allington, 2002; Coles, 2000). Para empezar, G. Reid Lyon, que había sido el consejero de Educación de Bush cuando era gobernador de Texas, dirigió el comité. Firme defensor del método de aprendizaje conocido como «*phonics*», Lyon eligió él mismo al grupo de expertos y se aseguró de que prácticamente todos los miembros tuvieran su misma perspectiva respecto a la educación. En el comité sólo había una profesora de lectura, la cual, de todas formas, cuando hubo que poner por escrito las

conclusiones de la investigación, se negó a firmar el informe final del grupo alegando que los datos se habían manipulado y que la cohorte no había examinado ninguna investigación, por importante que fuera, que no corroboraba los resultados apetecidos. Como puso de manifiesto Stephen Metcalf (2002):

Widmeyer, la empresa de relaciones públicas contratada por el gobierno para promover el trabajo del comité, había representado a Open Court, el producto estrella de McGraw-Hill en la campaña de alfabetización de Texas, y ahora tiene a McGraw-Hill y a Business Roundtable entre sus clientes más destacados. «Escribieron la introducción al informe final», dice Joanne Yatvin, miembro del comité. «Y además escribieron el resumen, y prepararon el vídeo, y también hicieron los comunicados de prensa».

McGraw-Hill no ha dejado de reírse desde entonces, sin dejar de ingresar dinero en sus cuentas, parte de los 6.000 millones de dólares que el presidente ha dedicado a la financiación de su campaña de «alfabetización». A ver si son capaces de averiguar quién ha sido el afortunado elegido para administrar estos fondos federales: Christopher Doherty, el tipo que dirigió movimiento para llevar un producto de McGraw-Hill llamado DISTAR (Direct Instruction System for Teaching Arithmetic and Reading) a las escuelas públicas de Baltimore (Metcalf, 2002).

Adoptando lo que no deja de ser la vieja forma neoliberal de hacer las cosas, aunque disfrazada de reforma innovadora, la maquinaria política que hay detrás de la ley educativa de Bush ha logrado esconder con efectividad las motivaciones de una industria que sólo se guía por los beneficios. En la actualidad, las escuelas hacen 50 millones de exámenes al año, y el valor anual de este mercado oscila entre los 400 y los 700 millones de dólares (*The Testing Industry's Big Four*, 2006). La oficina general de contabilidad estima que en 2008 los estados gastarán hasta 5.300 millones de dólares para intentar cumplir los requisitos de esta ley (Miner, 2004-2005). En cualquier caso, estas cifras no incluyen el enorme coste de las clases de preparación, de los ensayos de exámenes, del cálculo de los resultados, de la elaboración de los informes y del almacenamiento de datos, sin olvidar el mercado de los materiales escolares, que mueve casi 7.000 millones de dólares anuales. Pero la factura descomunal no acaba aquí. Ben Clarke (2004) nos recuerda que existe todavía otro mercado lucrativo:

Con esta ley, si una escuela no logra mejorar sus resultados en los exámenes de matemáticas y lectura comprensiva en tres años, una parte de su financiación federal se desvía a programas de clases particulares «a elección de los padres»... Estos programas externos están controlados por compañías privadas, como por ejemplo Educate Inc., que a su vez es la propietaria de los Sylvian Learning Centers, cuyos ingresos han ascendido en los tres últimos años de 180 millones de dólares a 250 millones de dólares, y cuyos beneficios se incrementaron el año pasado en un 250%.

Las posibilidades de encauzar dinero de los contribuyentes hacia bolsillos privados son sorprendentes. Y éste es precisamente el motivo por el cual es tan importante que el público vigile de cerca a qué se destina el dinero cuando los políticos aumentan el presupuesto federal para educación: lo que a menudo parece un interés real por incrementar el gasto para que mejoren las escuelas de la juventud nacional no es en realidad sino una estratagema para incrementar los beneficios potenciales de las piezas clave en el juego de la estandarización.

La contradicción definitiva del movimiento que impulsa este tipo de evaluación en la que hay tanto en juego, una contradicción, por cierto, que no parecen tener prisa por solventar, consiste en que, en esta época de contabilidades y de «metodologías probadas científicamente», las compañías privadas que se benefician de esta tendencia no tienen apenas responsabilidad, si es que tienen alguna, en la supervisión de las operaciones cotidianas o de la calidad y la actuación de sus productos y servicios. A diferencia de otras áreas de la industria que se encuentran fuertemente reguladas (aunque no seguirán así mucho tiempo, si los neoliberales se salen con la suya), no hay ninguna agencia federal que investigue de forma independiente los productos y las prácticas de las compañías que gestionan la evaluación. Ni siquiera está muy claro, en la investigación, qué es exactamente lo que evalúan estos tests en lo que se refiere a la competencia de los alumnos y alumnas. Un cierto resultado puede indicar cuál es la preparación de un alumno o alumna ante el propio instrumento de evaluación concreto, pero no revela nada, si es que revela algo, acerca de sus capacidades generales (Haney, 2000; Kohn, 2000; McNeil, 2000; Sturrock, 2006; *High Stakes Testing and Its Effects on Education*, 2000). En otras palabras, la industria al completo se erige sobre ambigüedades teóricas y sobre incertidumbres empíricas, y no sobre «investigaciones científicas». Louisiana llevó a cabo un estudio en noventa y uno de sus distritos escolares y «encontró que en un año se habían pagado 300 millones de dólares a las empresas externas que proporcionan las clases particulares, "sin prácticamente ninguna prueba científica de que este gasto haya contribuido al éxito académico"» (Horn, 2005). Por si esto fuera poco, y a diferencia de los profesores y profesoras de las escuelas públicas, los «educadores» que trabajan para las escuelas privadas o para las empresas externas de educación que reciben dinero federal por medio de la ley firmada por Bush no necesitan ninguna acreditación académica.

También es importante saber quiénes son, en la actualidad, los *brokers* que están cosechando los beneficios de este movimiento. Hay muchas corporaciones (por ejemplo Edison Schools/Newton Learning Corporation, Educational Testing Service's ETS K-12, Advantage Learning Systems, Measured Progress, Data Recognition, Questar Educational Services, Kaplan, Princeton Review, BP, AT&T, Tribune, IBM y Dupont) en la carrera para

hacerse con un trozo del pastel, y sin embargo el terreno editorial ha sido monopolizado prácticamente por cuatro grandes empresas: Harcourt Brace, Houghton Mifflin, Pearson y McGraw-Hill. Como señala Metcalf, «las conocidas como las tres grandes, McGraw-Hill, Houghton Mifflin y Harcourt, estaban identificadas, todas ellas, como "acciones de Bush" según los analistas de Wall Street tras las elecciones de 2000». Resulta interesante darse cuenta de que tres de los cuatro colosos editoriales son internacionales, y si tenemos en cuenta lo que opinan los conservadores acerca de la competitividad global y la seguridad nacional, no está muy claro por qué estas compañías podrían tener ningún interés personal por mejorar la educación de la juventud estadounidense, salvo que se trate de un mero interés por los beneficios.

Al final del milenio, cuando el asunto de la evaluación estaba calentándose, la sección de Harcourt Bruce dedicada a la educación se congratuló de comunicar a sus accionistas que había tenido si un treinta por ciento de incremento en sus ventas. Harcourt Bruce es un conglomerado internacional que también incluye a Holt, a Rinehart y a Winston, y presume de unos ingresos anuales de 5.000 millones de dólares. Dispuesta a llegar casi a lo que sea con tal de maximizar sus beneficios en Texas, este grupo editorial lanzó sus materiales educativos con una campaña publicitaria en la que resaltaba que se trataba de «la misma compañía que contribuye a la redacción de los exámenes TAAS» (Bacon, 2000). Lo que resulta poco ético y egoísta de esta práctica es que la utilización de cualquier material de apoyo que coincida en su desarrollo con los contenidos del examen compromete la validez de los resultados (Gluckman, 2002). En otras palabras, el uso de estos materiales es una forma de hacer trampa en los exámenes, aunque para Harcourt el éxito de los alumnos y alumnas en el examen signifique contratos garantizados.

Houghton Mifflin también obtuvo rentas de los primeros pasos de la estandarización nacional, ya que los beneficios de su división dedicada a los exámenes se incrementaron casi en un 18% en 1999. En 2003, y con una intensa comprensión de lo esencial del procesamiento de la información en el mercado de la estandarización, Houghton Mifflin compró Edusoft, una lucrativa compañía que está especializada en el almacenamiento de datos y en tests *online*. El conglomerado, a día de hoy, presume de unas ventas anuales que superan los 1.000 millones de dólares.

En la actualidad, Pearson tiene contratos a largo plazo con más de veinte estados, y sus beneficios de 2005 mostraron un ascenso de un 29%. Desde que se implantó la ley educativa de Bush, sus ventas, sólo contando las evaluaciones, se han incrementado en más de un 20%. En su «informe de actuación» de 2005 (que llevaba como subtítulo «Inversiones continuadas para un crecimiento futuro»), Pearson vuelve a asegurar a sus accionistas que el aumento de sus beneficios será enorme gracias a las escuelas

estadounidenses, gracias a una inversión firme en la publicación de textos escolares, a los programas curriculares básicos de lectura comprensiva, ciencias y estudios sociales y a las evaluaciones escolares (en este último apartado, mantiene todavía sus contratos con Texas, Virginia, Michigan y Minnesota, cuyo valor habrá llegado, cuando expiren, a los 700 millones de dólares). También menciona la creación de Pearsons Achievement Solutions («soluciones Pearson para el éxito»), cuyo objetivo será entrar en los crecientes mercados del desarrollo profesional de profesorado y de las soluciones escolares integradas. Resulta interesante darse cuenta de que en todo el informe no hay ni una sola palabra acerca del éxito académico de los alumnos y alumnas.

Cuando el congreso volvió a recibir la autorización y dedicó 3.000 millones de dólares anuales a la formación del profesorado gracias a la ley de 2001 sobre la educación primaria y secundaria, Pearson decidió sacar un buen pedazo de la cuota de mercado al adquirir National Evaluation Systems, Inc. (NES), que hace las valoraciones de la certificación del profesorado. El hartazgo de los profesores y profesoras, un importante efecto secundario en esta era de estandarización y contabilidad, es en realidad una virtud desde el punto de vista de una industria que sólo se mueve por los beneficios. Como Pearson señala en su comunicado de prensa de 2006:

> *Hay aproximadamente tres millones de profesores y profesoras en las escuelas públicas de los Estados Unidos. Habrá que contratar a unos dos millones y medio más en esta misma década, ya que 700.000 se van a jubilar en este periodo y se estima que 1.800.000 van a abandonar la profesión antes de la edad de jubilación. De media, casi el 6% de la plantilla no se reincorpora cuando comienza un nuevo curso académico y, en cuanto a los profesores nuevos, la mitad deja la profesión antes de cinco años.*

McGraw-Hill, con sus 280 sucursales en 40 países, es uno de los actores más destacados del mundo editorial. Un simple vistazo a la página web de su sucursal en Nueva York sirve para ver la consistencia con la que han aumentado sus beneficios desde la llegada de la manía de la estandarización. Los tests de Terra Nova (que pertenece a McGraw-Hill), de CTBS y de California Achievement tiene contratos en vigor con 23 estados, y son sus instrumentos de evaluación más lucrativos. En su intento por ampliar sus ventas de libros de texto, que ya ascienden a 1.400 millones de dólares, «el lobby de McGraw-Hill utilizó los resultados estatales de su propio test de capacidad de California para convencer a la asamblea legislativa de que las escuelas californianas necesitaban los programas Open Court y Reading Mastery, ambos de McGraw-Hill para mejorar la comprensión lectora de sus alumnos y alumnas» (Clarke, 2004). Como se esperaba que al menos una parte de la enseñanza siguiera los materiales del programa Open Court de McGraw-Hill, «según asegura Ben Visnick, presidente del sindi-

cato de profesores y profesoras locales de California, "los empleados del distrito escolar y los conocidos como facilitadores de instrucción, a los que nosotros llamamos la policía de Open Court, inspeccionan las aulas cada día para verificar que los pósters que hay en las paredes son los adecuados y que todo el mundo está en la misma página"» (citado en Clarke, 2004). Las directrices del departamento de educación de California prohíben el uso de materiales de preparación específica para un test específico, pero esta práctica, aun así, es muy común (Gluckman, 2002).

Fortune 500, en su lista de 2006, colocó a McGraw-Hill en el puesto 359, con más de 6.000 millones de dólares de ingresos anuales. Pero tal vez lo más interesante acerca de esta corporación sea su profunda relación con la dinastía Bush. En un artículo en *The Nation* que llevaba por título «Reading Between the Lines» («Leyendo ente líneas»), Metcalf (2002) expone la profundidad de este nepotismo y describe una amistad que se remonta a los años treinta, cuando las dos familias se iban juntas de vacaciones en una zona exclusiva de Florida. Vale la pena reproducir una buena parte del artículo:

> *Harold McGraw Jr. forma parte de la junta consultiva de donaciones y financiación de la fundación de Barbara Bush para la alfabetización familiar. McGraw, por su parte, recibió el mayor premio de alfabetización que existe, de la mano del presidente Bush, a comienzos de los años noventa... La fundación McGraw, a su vez, le concedió a Rod Paige, el actual secretario de Educación de Bush, el mayor premio que tiene para un educador, cuando Paige dirigía la educación de Houston; Paige, por su parte, fue el ponente fundamental en el congreso que organizó McGraw-Hill la primavera pasada, y cuyo tema era «la iniciativa gubernamental». Harold McGraw III fue elegido miembro del equipo de asesoramiento para la transición de George W. Bush... El antiguo jefe de personal de Barbara Bush ha regresado para trabajar para Laura Bush en la Casa Blanca... tras un breve periodo como ejecutivo de McGraw-Hill, encargado de las relaciones con los medios. John Negroponte abandonó su puesto en McGraw-Hill como vicepresidente ejecutivo encargado de los mercados globales para convertirse en el embajador de Bush ante las Naciones Unidas.*

Con Bush Jr., casi no hace falta ni decirlo, Negroponte se convirtió en el embajador de los Estados Unidos en Irak, y ahora es el director de la inteligencia nacional. En este contexto, la palabra «inteligencia» tiene dos implicaciones que ponen los pelos de punta: una idea aterradora en términos de seguridad nacional, al menos si se tienen en cuenta los bien documentados horrores en los que Negroponte estuvo implicado mientras trataba de frenar, en el gobierno de Reagan, el crecimiento de la democracia en América Latina como embajador en Honduras (1981-85); y una idea aterradora en términos de lo que aprenden nuestros hijos e hijas en las escuelas que se encuentran bajo la influencia de un régimen de estandari-

zación que trabaja con gran diligencia para reorganizar la historia como mejor le conviene, de un modo similar al trabajo del propio Negroponte para evitar que sus acciones en América Latina llegaran a ser de conocimiento público[4].

En su primer día con él en el despacho, George W. Bush invitó a McGraw III a que fuera a hablar la Casa Blanca, como parte de un grupo de «líderes educativos».

Bush Jr. y McGraw-Hill ya habían sido antes compañeros de correrías criminales. Como gobernador, Bush unió sus fuerzas a las del gigante editorial con el propósito de lanzar su propuesto programa de alfabetización (basado en *phonics*) a la agencia de educación de Texas, que estaba tratando de implantar un currículo para lectura comprensiva que abarcara a todo el estado.

> *Durante un periodo de apenas dos años, y casi siempre por invitación del gobernador, un pequeño grupo de expertos en lectura declaró una y otra vez que era lo que consideraban un currículo «científicamente válido» para enseñar a leer a los niños y niñas en edad escolar. Como señalaron los críticos, una parte destacada de los expertos y expertas a los que se consultó eran autores que publicaban con McGraw-Hill.* (Metcalf, 2002)

Como era de esperar, estos expertos y expertas defendieron sus intereses ante el TEA, y defendieron un programa de lectura que estuviera en sintonía con un montón de libros y materiales nuevos de McGraw-Hill, un mercado que la compañía monopolizó sin demasiados problemas gracias al apoyo del gobernador (Clarke, 2004).

En el mundo del capitalismo del «colegueo», este tipo de tratos se hace a todas horas. Observen el modo en que Bill Bennett, el que fuera secretario de Educación del gobierno de Reagan entre 1985 y 1988, y zar de la droga con Bush padre (1989 1990), está haciendo caja en los últimos tiempos. K-12 Inc., la compañía *online* de Bennett para los estudios a distancia, recibió hace poco 4 millones de dólares del departamento norteamericano de Educación. Se supone que son fondos para hacer una escuela chárter en Arkansas, una escuela *online*, la Arkansas Virtual Academy (*X U.S. Secretary of Education Bill Bennett*, 2006).

No sólo resulta moralmente cuestionable el modo en que consiguió la ayuda financiera el negocio de Bennett, un negocio que indudablemente busca el beneficio y no otra cosa, sobre todo si se tiene en cuenta que otros programas rechazados habían recibido mejores informes técnicos inde-

4. Puede verse un ejemplo excelente de reorganización de la historia a manos de las fuerzas conservadoras en cualquier de los materiales creados por la fundación Core Knowledge de E.D. Hirsh Jr. Puede verse también Cheney (2002).

pendientes, sino que además resulta desconcertante que los fondos federales se están desviando de las escuelas públicas para subsidiar la educación de alumnos y alumnas que estudian a distancia. La ley de 2001, desde luego, ha reservado dinero para su programa de elección voluntaria de la escuela pública (el Voluntary Public School Choice Program), con el propósito expreso de dar a los alumnos y alumnas una oportunidad de una educación mejor; de todas formas, sólo el 25% de los alumnos y alumnas que han participado en el programa de K-12 proceden de la educación pública (Ohanian, 2004). Mientras tanto, Bennett ha estado trabajándose sus contactos internos para lograr acuerdos en otros estados del país.

A pesar de que elogia una moral universal en *Book of Virtues* (1993), es importante recordar que se trata de un tipo que tiene una adicción al juego multimillonaria y que en su programa de entrevistas en la radio le dijo a un oyente que había llamado: «Si quisieras reducir el crimen, podrías, en caso de que ése fuera tu único objetivo, bueno, podrías hacer que abortaran todas las madres que fueran a tener un hijo negro, y entonces la tasa de criminalidad descendería» (*Bennett Under Fire*, 2005). Se trata de un tipo que ni siquiera está de acuerdo con la existencia de una educación pública y que sin embargo utiliza el dinero de los contribuyentes para sus propias aventuras empresariales. Reed Hundt, director de Intel y antiguo presidente de FCC, hizo algunas revelaciones sobre este personaje que llegó a ser secretario de Educación:

> *... le pedí a Bill Bennett que se pasara por mi despacho porque quería solicitar su ayuda en la búsqueda de una ley con la que pagar el acceso a Internet en todas las aulas y bibliotecas del país... Me dijo que no tenía intención de ayudarme porque no quería que las escuelas públicas consiguieran más financiación, ni más capacidades, ni nuevas herramientas con las que conseguir un éxito mayor. Lo que él quería, según me dijo, es que a las escuelas públicas les fuera todo mal, para así poder sustituirlas por* vouchers, *por escuelas* charter, *por colegias religiosos y por otras formas de educación privada. Vaya, pensé, al menos es sincero y dice lo que piensa.* (Hoffman, 2005)

Tampoco hay que olvidar que el dinero que Bennett para poner en funcionamiento K-12 Inc. procedía de Knowledge University. El propietario de Knowledge University es Michael Milken, «el rey de los bonos basura», un señor que estafó miles de millones de dólares a los inversores en los años ochenta, y que como consecuencia se pasó un par de años entre rejas, aunque no literalmente, porque en el sitio en el que Milken cumplió su condena no había ninguna reja. Y una vez que hubo cumplido su sentencia, un periodo que aprovechó para que el jefe de cocina de la prisión le enseñara a preparar algunos platos de cocina francesa, se le permitió que conservara más de 2.000 millones de dólares procedentes de sus travesuras criminales. La verdad es que no parece del todo virtuoso que Bennett

utilice dinero manchado de sangre, sea cual sea el objetivo, pero mucho menos para beneficiarse de los mismos contribuyentes a los que se les robó. También resulta bastante hipócrita que un firme defensor del neoliberalismo, es decir, alguien que se opone a la influencia o a la asistencia del gobierno, solicite una subvención federal.

Hay mucha cancha para el nepotismo en las políticas estatal y federal, sobre todo cuando entran en juego las relaciones entre familias. Un artículo de Jill Lawrence en *USA Today*, cuyo título era «Congress Full of Fortunate Sons-and Other Relatives» («Los afortunados hijos de los congresistas, y otros parientes», 2006), sacó a la luz que hay más de cincuenta senadores y diputados que son parientes cercanos de gobernadores o de otros miembros del congreso. Aunque claro, qué posición podría ser mejor para una red saludable de relaciones sociales que ser nieto de un antiguo senador, hijo de un antiguo director de la CIA y presidente de los Estados Unidos, hermano del gobernador de Florida y hermano del antiguo gobernador de Texas (en la actualidad presidente del país).

Siguiendo el espíritu de la ley educativa de 2001, Neil Bush, el hermano pequeño del presidente, está avanzando en la venta por Internet de productos educativos multimedia y de *software* para la preparación de los tests que se fabrican en Ignite Inc., su compañía con sede en Austin. Fundada en 1999, uno de los primeros objetivos de Ingine fueron las escuelas públicas de Florida, un estado en el que la compañía ha estado lanzando sus productos presentándolos como una ayuda para que los alumnos y alumnas preparen el Florida Comprehensive Assessment Test (FCAT). La asociación educativa de Florida ha expresado su preocupación por el potencial conflicto de intereses de desarrollar una relación comercial con Neil Bush (dado que su hermano es el gobernador), pero el hermano pequeño se niega con rotundidad a que haya cualquier tipo de debate acerca de los negocios que pueda hacer con cualquiera de sus hermanos.

Los materiales de Ingite se utilizan en la actualidad en un programa piloto en Orlando, y la compañía espera ser capaz de comercializar un curso de historia de América a través del Estado, con un coste de treinta dólares por alumno y año. Pretende clavar los dientes en lo que tiene toda la pinta de ir a convertirse en un trato por 60 millones de dólares. La compañía ya ha recibido algunas críticas bastante duras por preparar una versión de la historia «para tontos» que incluye una lección sobre las guerras Seminole que muestra unas viñetas en las que «los Jacksons» y «los Seminoles» se enfrentan en un partido de fútbol americano. Es difícil imaginar qué hará Neil Bush para manipular la historia cuando llegue el momento de hablar de la política exterior de los Estados Unidos.

La compañía planea además el desarrollo de *software* para matemáticas, para ciencias y para literatura, así como programas destinados a los alumnos y alumnas con necesidades especiales o que pertenezcan a minorías lin-

güísticas. Ignite ya ha impulsado con éxito sus mercancías educativas en California, Nueva York, Ohio, Georgia, New Jersey, Pennsylvania, Nevada, Oklahoma y Arizona. Aunque la mayor parte de sus cuarenta mil usuarios se encuentran en Texas.

La mayor parte de los más de veinte millones de dólares que Ignite ha generado para poder materializar y mantener sus operaciones procede de compañías internacionales de petróleo o de tecnología que tienen sus sedes en países tan poco democráticos como Kuwait y China, con un largo historial de incumplimiento de los derechos humanos. De todas formas, parte del apoyo financiero se lo ha conseguido su mamá, la antigua Primera Dama, que hace campañas por todo el país en las que les toma el pelo a los líderes empresariales y los convence de las virtudes de las políticas educativas y los paquetes curriculares de su hijo. Hace poco hizo una donación a la fundación que gestiona el desastre del huracán Katrina, pero estipuló que una parte del dinero tenía que gastarse en los productos educativos de Ignite y en su implantación en las escuelas públicas de Houston, la ciudad en la que se asentaron muchos de los evacuados por el huracán (Garza, 2006). Esto no sólo resulta muy poco apropiado en el contexto general de la práctica de donaciones sin ánimo de lucro, sino que además nos proporciona otro ejemplo de cómo los ricos son capaces de hacer maniobras brillantes que les desgravan impuestos y al mismo tiempo les consiguen beneficios.

Si todo va como está planeado, Neil Bush podría hacer uso de algo más, aparte del nombre de su familia, para conseguir influencia y contactos. Dado que el gobierno ha aceptado financiar una parte de los gastos estatales para productos y servicios tecnológicos en las aulas, y dado que el presidente está recibiendo muchas presiones para que aumente la cifra de 1.500 millones de dólares que ya dedica a la investigación privada y al desarrollo de la tecnología educativa, Ignite va a empezar a ser un candidato a la hora de recibir dinero federal. No hay ninguna duda de que la compañía tiene una junta consultiva adecuada para solicitar este dinero:

> *Ignite ha reforzado sus comités consultivas con personas leales a Bush, y se ha asegurado así que en Washington se escucharán sus propuestas con simpatía. Según la compañía, entre sus asesores más importantes están Bill Brock, un antiguo senador de Tennessee que presidió el comité nacional republicano, Bob Stearns, un inversor de Houston que George W. Bush eligió para una comisión tecnológica en Texas, Peter Su, antiguo consejero de campaña del presidente y dos ejecutivos de Bessemer Trust, la exclusiva compañía de inversiones que administra una cartera de acciones para el papá de Neil.* (Scherer, 2001)

Pero dejemos a un lado por un momento el enorme conflicto de intereses que se plantea en esta situación, así como la posibilidad de que algunas compañías internacionales le den dinero a Neil Bush para conseguir

tener acceso al presidente de los Estados Unidos. Vamos a olvidarnos incluso de su testimonio en sus trámites de divorcio, en el que se reveló que le había sido infiel a su mujer, con prostitutas, cuando estaba de viaje de negocios en Asia, y vamos a centrarnos en el historial financiero del hombre que se oculta detrás de este proyecto educativo para demostrar por qué la opinión pública no debería confiar en sus capacidades gestoras, por no hablar de una tentativa financiera que afecta a la juventud de la nación.

La razón por la que mucha gente no sabe casi nada acerca del más joven de los hermanos Bush es sobre todo porque su carrera política murió a finales de los años ochenta, en tiempos de la presidencia de su padre, cuando ejercía las labores de director de Silverado Savings and Loan, una compañía de Colorado que se fue a pique con el barco de S&L. El comportamiento escandaloso de Neil Bush les costó a los contribuyentes más de mil millones de dólares. Mientras los manifestantes furiosos formaban piquetes frente a su casa y exigían que lo llevaran a juicio y que recibiera el castigo que merecía, una investigación del jurado de acusación decidió que no era para tanto y no continuó el caso, y por tanto al joven Bush nunca se le acusó de ningún crimen. Los reguladores federales, de todas formas, pusieron restricciones a sus actividades bancarias, y tuvo que pagar una multa de cincuenta mil dólares. Finalmente, hubo una demanda judicial civil contra Bush y contra otros ejecutivos de Silverado y se reclamó una suma de 49,5 millones de dólares.

Neil Bush tiene a sus espaldas un largo historial de aventuras empresariales fallidas y de chanchullos con personajes de los que no se sabe mucho, entre los que se incluye la gente a la que le pidió el dinero para poder poner en funcionamiento Ignite Inc. (Bollyn, 2005; Carlson, 2003; Goodman, 2004). Podemos citar como ejemplo al clan saudí de los Binladen, al magnate ruso Boris Berezovsky, que ha sido juzgado por fraude, y al reverendo Sun Myung Moon, líder de la controvertida Iglesia de la Unificación.

¿Y a qué viene toda esta cháchara acerca de ayudar a que la juventud de los Estados Unidos tenga una oportunidad de competir en una economía global competitiva? A pesar de toda la retórica que habla de echarle una mano a la juventud de la nación mediante la lucha por un mejor sistema educativo público, las corporaciones estadounidenses son grandes forofos de la deslocalización, de la subcontratación y de la explotación de mano de obra barata, tanto en casa como en el mercado internacional. De hecho, Neil Bush ha aumentado la estructura de beneficios de Ignite gracias a la deslocalización de setenta puestos de trabajo que ahora están en México por medio de la asociación forjada por el propio Neil Bush con el grupo Carso Telecom (Carlson, 2003).

Con la fuga de capital y la deslocalización global, los puestos de trabajo, ya sean manuales o de oficina, han sido exportados por las corporaciones estadounidenses, y lo siguen siendo, a países que pagan sueldos que están

por debajo del salario de subsistencia y que se aseguran de que los trabajadores y trabajadoras no reciben protección de los sindicatos ni de leyes que regulen los intereses corporativos y el poder de las corporaciones. Como ha reconocido la propia reserva federal, estos puestos de trabajo no regresarán nunca, ni siquiera con un repunte notable de la economía estadounidense. Se hace importante señalar aquí que cuando hablamos de mano de obra barata nos referimos a menudo a salario de entre 13,5 y 36 céntimos por hora; y hablamos también de una indiferencia absoluta hacia la explotación infantil y hacia la protección del medio ambiente.

Los dirigentes corporativos acusan a los trabajadores y trabajadoras de los Estados Unidos de no tener una formación adecuada para competir en una economía globalizada, y sin embargo disponemos de una mano de obra que está entre las mejor educadas y más productivas del mundo, con independencia del clasismo de nuestro sistema público de educación. En esta era de globalización y de enormes pérdidas de puestos de trabajo, de deslocalización y subcontratación, de paraísos fiscales, la avaricia de las corporaciones exige un chivo expiatorio. Este chivo expiatorio es la mano de obra nacional, que no está trabajando lo bastante duro (aun así, la productividad no ha dejado de crecer, un 163% desde 1975) y que pide demasiado dinero, a pesar de la evidencia de que los salarios se han estancado (115%) mientras los beneficios de las corporaciones se salían del mapa (758%).

Resulta irónico que las corporaciones aseguren que las escuelas públicas no llevan a cabo de forma adecuada su tarea de preparar una mano de obra cualificada para los Estados Unidos y que, al mismo tiempo, desplacen sus operaciones a países «tercermundistas» donde los índices de analfabetismo son enormes y en los que, siguiendo el espíritu del neoliberalismo, se puede explotar a una fuente inagotable de trabajadores y trabajadoras con escasa preparación. Se trata de las mismas fuerzas, por supuesto, que, como si siguieran el ejemplo de Negroponte, fomentan una política exterior estadounidense que trabaja para perpetuar la indigencia de estos países.

Política lingüística: nadando en el pozo de la mano de obra barata

La política lingüística, sin duda, ha dado un giro (para peor) en los Estados Unidos desde la publicación de *Breaking Free.* Muchos republicanos y demócratas se apuntan con igual entusiasmo al movimiento que lleva a las prácticas y políticas de alfabetización dirigidas al monolingüismo inglés. Los detractores del bilingüismo han argumentado que, con el objetivo de promover comunicaciones nacionales efectivas y de estar a la altura de las exigencias de la tecnología y la economía modernas, los Estados Unidos se ven obligados a utilizar un estándar lingüístico. Estas voces políticas han reclamado por tanto la obligatoriedad de un enfoque educativo única-

mente en inglés para todos los niños y niñas del país. En la vanguardia de esta causa encontramos a Ron Unz, el presidente de la organización nacional English for the Children, y el inventor de la proposición 227 de California, que logró, en efecto, que en 1998 la educación bilingüe se declarara ilegal en ese estado. Tras una victoria similar en Arizona en el año 2000, trató de lograr lo mismo en Colorado. Por fortuna, una madre con muchos recursos financieros se gastó una montaña de su propio dinero en una campaña de prensa destinada a convencer a la población blanca de clase media de que no respaldara la iniciativa de Unz, alegando que si los programas bilingües desaparecían, entonces «esos chicos estarán en la misma clase que vuestros hijos». Este alegato racista y bien financiada funcionó, y Colorado votó que no al referéndum sobre el inglés como única lengua.

Unz exige que los Estados Unidos reemplacen la educación bilingüe (que describe como «un experimento desastroso») por un programa de inmersión lingüística en la lengua inglesa, estructurado y de un año de duración. Según afirma el panfleto de publicidad de English for the Children:

> *Con esta técnica de aprendizaje, la juventud que no habla inglés con fluidez se coloca en un aula separada en la que se le enseña inglés durante un periodo de muchos meses. Una vez que hablan inglés con fluidez, son trasladados a las clases normales.*

En noviembre de 2002, tras un bombardeo de información errónea, los y las votantes de Massachusetts decidieron el destino de la educación bilingüe en las escuelas públicas de K-12. English for the Children se trasladó a Boston con el propósito de trabajar para que la educación bilingüe transitoria (un programa de tres años) fuera reemplazada por el año de inmersión estructurada en la lengua inglesa (Bartolomé y Leistyna, 2006). En cualquier caso, la investigación muestra con claridad que cuesta entre cinco y siete años hacer que los niños y niñas adquieran fluidez y capacidad de lectura y escritura, así como capacidad para aprender contenidos complejos en la segunda lengua, y capacidad también, por tanto, para manejarse con las exigencias de los exámenes estandarizados, por ejemplo el MCAS (Massachusetts Comprehensive Assessment System. Esto no debería ser una sorpresa para nadie, ya que es lo que nos cuesta a todos con nuestra primera lengua. La inmersión efectiva y los programas bilingües tienen en cuenta este hecho, y trabajan desde la premisa básica de que si el conocimiento es comprensible en la primera lengua (por ejemplo el lenguaje matemático), entonces resultará mucho más sencillo comprenderlo en la segunda. El proceso de adaptación, en la educación bilingüe, incluye consecuentemente contenidos acordes con el nivel de la lengua nativa, a medida que el inglés mejora. Por el contrario, a los profesores y profesoras que siguen la iniciativa de Unz se les

puede exigir que no utilicen en las aulas ningún idioma que no sea el inglés, con la amenaza de recibir como castigo la prohibición de dedicarse a la enseñanza durante cinco años.

No hay ninguna teoría que pueda defenderse, ningún cuerpo de investigación, que apoye la afirmación de que los alumnos y alumnas sólo necesitan un año (unos ciento ochenta días lectivos) para aprender a hablar con fluidez, a leer y escribir o a asimilar nuevos contenidos en otra lengua. Con independencia de las afirmaciones retóricas de Unz, la mayor parte de los alumnos y alumnas de California que están en el programa estructurado de inmersión lingüística no alcanzaron, después del primer año, ni siquiera un nivel lingüístico intermedio. Un informe sobre el progreso de los alumnos y alumnas californianos da cuenta de la magnitud del desastre:

> *En 2002-2003, el programa suspendió al menos a 1.479.420 niños y niñas, cuya capacidad en inglés seguía siendo limitada. Sólo al 42% de los alumnos y alumnas del estado de California cuyo nivel en inglés era limitado en 1998, el año en que se aprobó la proposición 227, se les ha cambiado de denominación, hasta la fecha (¡cinco años después!), y han pasado a ser «de inglés fluido».* (Crawford, 2003, p. 1)

Tras cinco años de contenidos pasados por agua, en vez de una instrucción intensiva sobre las materias en el lenguaje primario, parece evidente que estos alumnos tendrán una preparación pésima para los tests, cuyas consecuencias siguen siendo decisivas. En estados como Massachusetts, los alumnos y alumnas que no aprueban el test estandarizado estatal en el instituto no pueden recibir el título de bachillerato. En lugar de eso, se les indica dónde está la puerta y se les entrega, mientras van saliendo, un certificado de asistencia (y eso sólo a los que son capaces de permanecer en el centro bajo esas condiciones).

De un oponente confeso de la educación bilingüe, del multiculturalismo, de la educación multicultural y de la mayor parte del resto de movimientos y políticas que defienden una democracia más participativa, escuchamos afirmaciones como las que siguen de boca de Unz (2000):

> *En primer lugar, nuestras escuelas públicas y nuestras instituciones educativas deben recuperar el papel que una vez tuvieron como motores de la asimilación... En las aulas en las que se imparten historia y estudios sociales se ha extendido lo que se conoce como «educación multicultural», que concede un énfasis extremo y muy poco realista a la diversidad étnica, en lugar de centrarse en transmitir el conocimiento tradicional sobre la civilización occidental, sobre los padres fundadores, sobre la guerra civil y las guerras mundiales... los currículos actuales de las escuelas públicas, que glorifican oscuras figuras étnicas a costa de los gigantes de la historia de América, no tienen lugar en el ámbito del crisol cultural.* (Unz, 2000, pp. 3-4)

Lo que resulta particularmente interesante de esta estrategia retórica que reclama «políticas asimilativas» es que la corriente principal que apoya una educación que se dé exclusivamente en lengua inglesa en los Estados Unidos no tiene ni el más mínimo interés en la asimilación de los grupos racialmente subordinados en sus vecindarios, en sus lugares de trabajo, en sus instituciones educativas, en sus clubs y en sus comunidades; o, lo que es lo mismo, no tienen ningún interés en la igualdad de derechos ni en el acceso universal.

La preocupación fundamental de los lugareños, como ha sucedido históricamente en un ambiente xenófobo sembrado de sentimientos en contra de los inmigrantes, tiene que ver con los «forasteros inoportunos» que les quitan los puestos de trabajo y les arrebatan sus casas de precios razonables y además inundan las escuelas públicas y los demás servicios sociales. La dura realidad es que detrás de esta trama publicitaria acerca de la usurpación de los empleos de calidad a manos de los «forasteros» se puede ver que las ofertas de empleo para trabajadores y trabajadoras de paso, para la mayoría de los y las inmigrantes y para los oprimidos y oprimidas de la propia nación consisten en trabajos manuales, brigadas de limpieza, la monotonía de las cadenas de montaje y tareas agrícolas para las que no hace falta saber mucho inglés, si es que es necesario (como sucedió con el programa Bracero, que hizo que entre 1942 y 1964 se «trajeran legalmente» a los Estados Unidos más de cuatro millones de jornaleros mexicanos para que trabajaran en el campo). Estos trabajadores apenas hablaban inglés, si es que sabían decir una palabra, y firmaron contratos controlados por asociaciones agrícolas independientes y por el departamento de agricultura, y se les puso a trabajar de inmediato antes de que conocieran sus derechos. En 1964, cuando se desmanteló por fin el programa Bracero, el funcionario que dirigía el departamento norteamericano de trabajo, Lee G. Williams, lo describió como «una forma legal de esclavitud».

Existe una nueva batalla entre los grandes capitales y los políticos, ya sean republicanos o demócratas, para «legalizar» a los trabajadores y trabajadoras sin papeles. En respuesta a la demanda de puestos de trabajo mal pagados y a la escasez de trabajadores y trabajadores no cualificados dispuestos a ocuparlos, la administración de George W. Bush está trabajando en un nuevo programa de «trabajadores invitados». Así se comprende que estar a favor de la inmigración no signifique necesariamente estar a favor de la justicia social (Unz afirma que «casi toda le gente implicada en la educación monolingüe tiene antecedentes que demuestran que están a favor de la inmigración»).

El 75% de los alumnos y alumnas de minorías lingüísticas residen en áreas urbanas pobres cuyas escuelas son difíciles y están muy segregadas. Estos alumnos y alumnas se enfrentan con frecuencia al racismo y a condiciones materiales durísimas, al acoso incesante, a actividades escolares

segregadas, a materiales escolares insuficientes, a un profesorado con escasa preparación, a políticas mal diseñadas que además no se llevan a cabo y a responsables educativos indiferentes, tanto como para alterar de forma dramática sus vidas, tanto en lo personal como en lo cultural y en lo académico. Las voces que lideran una educación exclusivamente en inglés no dicen prácticamente nada acerca de las prácticas sistemáticas, y apoyadas socialmente, que discriminan a ciertos grupos de personas y que generan, además de relaciones sociales de antagonismo, explotación económica y todo tipo de abusos.

Dado que es el fundador y presidente de una empresa de *software* de servicios financieros de Silicon Valley, y dado también que fue candidato del partido republicano para ser gobernador de California en 1994, el hecho de que Unz insista en que la educación monolingüe asegurará «mejores empleos para los padres de los niños y niñas de minorías lingüísticas» no parece que suene como solidaridad con la preocupación de los sindicatos ante la explotación sistemática de trabajadores y trabajadoras, tengan papeles o no. El cambio a un programa estructurado de inmersión en lengua inglesa, que dura un año y suena a «Sálvese quien pueda», destinado a lo que ahora serían trabajadores y trabajadoras «legales» (los cuales, por cierto, no irán a la escuela porque sus jornadas laborales serán interminables) no erradicará los problemas de abuso económico y subyugación. Más bien al contrario, estos programas conservadores proporcionan un acceso limitado al idioma y al aprendizaje y de paso impiden que la mayor parte de los niños y niñas de minorías lingüísticas alcancen una fluidez académica, ya sea en su lengua nativa o en inglés. Un programa estructurado de inmersión en lengua inglesa, de un año de duración, está proyectado, sin duda, para ser incapaz de desarrollar la capacidad de hablar con fluidez o de leer y escribir en ese idioma. En su lugar, estos tipos de políticas y prácticas educativas estatales y federales reflejan una necesidad económica implícita de socializar a inmigrantes y a miembros de grupos oprimidos para que ocupen puestos de trabajo de bajo estatus, necesarios pero poco apetecibles.

La supremacía blanca, el clasismo y otras formas de discriminación incrustadas en las prácticas neoliberales desempeñan un papel fundamental en la limitación del acceso individual al poder social, económico, institucional y legal. En vez de abordar estos asuntos, la coalición que defiende una educación monolingüe en lengua inglesa ofrece mitos de meritocracia y vida en un crisol en el que los dibujos de la «cultura común» y del éxito económico emergen de forma milagrosa si uno está dispuesto a rendirse a su proyecto. Unz afirma que la educación bilingüe es un lugar en el que los niños y niñas «quedan aprisionados» y que por eso se trata de «garantizar que pocos sean capaces de llegar a adquirir la competencia en lengua inglesa que se precisa para

avanzar en América»[5]. De todas formas, se le olvida reconocer el hecho de que incluso en los casos en que el inglés es la lengua primaria, eso no garantiza el éxito económico y político, ni siquiera una integración plena. Por ejemplo, los americanos y americanas nativos, los hawaianos y hawaianas nativos, los chicanos y chicanas y los afroamericanos y afroamericanas llevan generaciones hablando inglés en el país, y aun así la mayor parte de los miembros de estas comunidades siguen subordinados en lo social, lo económico y lo político.

La movilidad social en Estados Unidos está más restringida que nunca, salvo en el caso, por supuesto, de que se pase a una clase social inferior. En el contexto de estas transformaciones económicas neoliberales, la clase media está implosionando en la clase trabajadora, que a su vez implosiona en las capas más pobres de esta clase, que acaban relegadas literalmente a la vida en las calles. Los datos censales muestran que las diferencias entre los ricos y los pobres del país son enormes, las mayores desde que el gobierno empezó a recoger información al respecto en 1947. De hecho, con la excepción de Rusia y México, los Estados Unidos tienen la mayor desigualdad en la distribución de riquezas e ingresos del mundo industrializado. El 1% de la población controla el 40% de las riquezas; un 5% tiene el 60%. En 2002, los ingresos medios de una familia norteamericana ascendían a 44.389 dólares, un 3,8% menos que en 1999, mientras que la media entre el 0,1% más rico era de 3 millones de dólares. Un 10% de la población, los más ricos, poseía casi el 90% de las acciones y de los fondos de inversión (Collins y otros, 2004). Uno de cada dos norteamericanos no tenía ninguna acción, pero los números omnipresentes de Wall Street implican que el mercado ayudará tanto a los necesitados y necesitadas como al país entero.

Hay 37 millones de personas en los Estados Unidos que viven en la pobreza, una cifra que se ha incrementado en un 1.100.000 desde 2003. No olvidemos cuáles son los umbrales de pobreza según los criterios federales: 9.214 dólares para una persona de menos de 75 años; 12.207 dólares para dos personas de menos de sesenta y cinco años con un hijo o hija. Según el departamento norteamericano de agricultura, hay 25,5 millones de personas que dependen de los cupones alimenticios para evitar el hambre, una cifra que se ha incrementado en 2 millones de personas desde 2004.

5. Resulta curioso que haya tantos políticos convencionales preocupados por la educación pública que trabajan con todas sus fuerzas para que se erradique el multilingüismo entre los alumnos y alumnas oprimidos económicamente, y que al mismo tiempo hacen lo que pueden para que los alumnos y alumnas acomodados de clase media alta tengan la capacidad de hablar varios idiomas internacionales. El multilingüismo, que se adopta en los mejores colegios privados del país (a los que asisten, por cierto, los hijos e hijas de los políticos con más dinero), está muy bien para los hijos e hijas de las minorías dominantes, pero por algún motivo es muy malo, y poco patriótico, para los hijos e hijas de los pobres.

6.800.000 familias viven en la pobreza. El 17% de los niños y niñas del país, es decir, unos 12 millones de menores, se ven obligados a soportar condiciones económicas inhumanas. Y a pesar de todo, en este mundo posterior al huracán Katrina (un hecho en el que la incompetencia federal expuso crudamente, y en contra de su voluntad, la pobreza que existe en el país), la administración Bush y las dos cámaras dirigidas por los republicanos recortaron, justo antes de las navidades de 2006, 50.000 millones de dólares destinados a programas sociales (entre ellos los cupones alimenticios y la asistencia médica estatal para pobres).

Un reciente estudio del Urban Institute reveló que hay 3,5 millones de personas sin hogar en los Estados Unidos (una cifra que, según las previsiones, va a seguir aumentando a un ritmo de un 5% anual), de las cuales 1.300.000 (el 39%) son niños y niñas.

Hay 45.800.000 norteamericanos y norteamericanas sin seguro médico, entre ellos 9.200.000 son niños y niñas. «En total, casi uno de cada 5 trabajadores y trabajadoras con jornadas completas no tiene seguro médico; entre los trabajadores y trabajadoras con jornada parcial, la cifra es de uno de cada cuatro» (Krim y Witte, 2004, p. A01). En 2004 había 5 millones menos de puestos de trabajo que proporcionaran seguro médico que en 2001. Estas estadísticas resultan especialmente interesantes si se tiene en cuenta que «la compensación media que reciben los diez ejecutivos más importantes de las 10 compañías sanitarias controladas más importantes es de 11,7 millones de dólares anuales, y eso sin incluir las opciones de compra de acciones no ejercitadas» (Jackson, 2001).

Incluso el sistema actual de impuestos en los Estados Unidos está estructurado para perpetuar la jerarquía de clases. «La gente que gana 70.000 dólares al año pagó una proporción mayor de impuestos en 2001, ya fueran para la renta federal, para la seguridad social o para Medicare, que una familia que ganó 25 millones de dólares, según muestran los últimos datos internos del servicio de rentas públicas» (Ivins, 2005, p. 1).

El neoliberalismo es especialmente duro con las mujeres. De media, las mujeres ganan 77 céntimos por cada dólar que gana un hombre. Los ingresos medios de un hombre ascienden a 40.800 dólares; los de una mujer, a 31.200.

Las ocupaciones más habituales entre las mujeres son en empleos de clase media baja o de clase trabajadora. Además, las mujeres desempeñan, sobre todo mujeres de color, la mayor parte de los trabajos de la parte más baja de la escala económica. «Las mujeres de minorías tienen una probabilidad aún mayor de ganar poco dinero», en 2003, el 33,9% de las mujeres negras y el 45,8% de las latinas tenían sueldos bajos (Mishel, Bernstein y Allegretto, 2005, p. 130).

El racismo, como la discriminación de género, no puede identificarse simplemente con la base económica del capitalismo, pero sin embargo

parece claro que tenemos que observar los modos en que se utiliza para explotar a los diversos grupos en el interior de las relaciones sociales capitalistas. También resulta crucial echar un vistazo a los modos en los que el racismo, históricamente, ha desempeñado un papel importante para mantener acorralada a la clase trabajadora y perpetuar un sistema de explotación laboral.

En esta era de los recortes de personal, de la deslocalización y de la evasión de capitales, la administración actual se jacta de haber creado nuevos puestos de trabajo para los norteamericanos y norteamericanas, pero no informa a la opinión pública de que se trata de empleos a tiempo parcial, accesorios y de sueldos mínimos, al menos en una mayoría abrumadora, empleos sin derecho a pensión, sin protección sindical y sin seguro médico. Los trabajos a tiempo parcial, temporales o subcontratados ascienden en la actualidad al 30% de la mano de obra, y además es una cifra que crece a pasos agigantados. El salario mínimo federal se encuentra en la actualidad en 5,15 dólares por hora, un salario que se mantiene gracias al trabajo de los grupos de presión corporativos, y por lo tanto los trabajadores y trabajadoras que cobran el suelo mínimo en los Estados Unidos reciben 10.712 dólares al año. Con este dinero es imposible poder permitirse una vivienda digna, en ningún punto del país. No es extraño que una de cada nueve personas sin hogar tengan un trabajo. Es muy importante señalar, que a pesar de lo que asegura el mito popular, la mayoría de los trabajadores y trabajadoras que cobran el sueldo mínimo no son adolescentes: el 71,4% tiene más de veinte años.

En el marco de esta realidad neoliberal, el sueldo medio en los Estados Unidos está retrocediendo, y los trabajadores y trabajadoras ganan cada vez menos, con el ajuste de la inflación, que hace veinticinco años. Los sueldos reales se están desplomando al ritmo más alto de los últimos catorce años. Mientras tanto:

> *La media de lo que cobran los altos ejecutivos de las cien empresas que Fortune considera más grandes ascendió el año pasado en un 14%, hasta llegar a los 13.200.000 dólares. Aun así, la media de estos ejecutivos según el estudio de* Business Week *era de 7.400.000 dólares. Harían falta 241 años para que un trabajador medio, con un sueldo de 30.722 dólares anuales, alcanzara esa cantidad.* (Sklar, 2003, p. 4)

La relación entre lo que cobra un alto ejecutivo en los Estados Unidos y lo que cobra un trabajador manual en la misma corporación es de 470 a 1.

El gobierno federal destina 125.000 millones de dólares cada año a subvenciones y a otros tipos de protección para corporaciones, y esto sin incluir los más de 427.000 millones de dólares encauzados por el complejo militar-industrial del Pentágono. El gobierno socializa el riesgo y las inversiones de modo que los ciudadanos y ciudadanas pagan la investigación y

el desarrollo de los productos, y sin embargo los beneficios están privatizados. La clase trabajadora paga las guerras «interminables», pero no sólo con los dólares de sus impuestos y aguantando los recortes sociales necesarios para financiar estas «aventuras del capitalismo», sino también con las vidas de sus hijos e hijas, que forman la gran parte de los soldados que van al combate.

Los recortes presupuestarios masivos que financian las guerras y otras hazañas corporativas, y el gasto deficitario desesperado que destripa los gastos domésticos para educación, sanidad pública y otros servicios y necesidades sociales son parte de un intento consciente de erradicar cualquier tipo de inversión que sostenga el sector público, preparando el camino para la privatización[6]. Uno podría pensar que, en una democracia, los medios de comunicación, sobre todo los audiovisuales (que son propiedad del pueblo), se ocuparían de estos sinsentidos neoliberales, y los considerarían un problema.

El papel de los medios de comunicación corporativos

El neoliberalismo consiste en una realidad estructural construida sobre instituciones, relaciones y procesos políticos y económicos, pero los que lo defienden confían también en el poder formativo de la cultura para moldear los tipos de significado, de deseo y de subjetividad, de modo que el trabajo de la identidad asegure que se mantengan su lógica y su práctica. Los cuerpos corporativos se toman muy en serio el hecho de que la cultura da forma a cómo percibimos la acción política y hace de mediadora en las relaciones entre las luchas cotidianas y las estructuras de poder[7]. De hecho, en esta era de tecnologías postmodernas que pueden llegar a saturar la sociedad con los mensajes de los medios de comunicación, los intereses privados de las minorías dominantes han trabajado con gran diligencia para monopolizar los medios de producción y distribución de la información y las ideas, para ser más capaces de poner en circulación, legitimar y reproducir con efectividad una cierta visión del mundo que encaja con sus necesidades, un mundo en el que los beneficios se ponen por encima de la

6. No debe olvidarse que los Estados Unidos tienen una deuda de más de 8 trillones de dólares, una cifra que, lejos de refrenar, la Casa Blanca ha elevado hasta los 8,1 trillones. También se hace necesario señalar que la administración Bush ha pedido más dinero a gobiernos extranjeros que todas las administraciones anteriores. En este momento, China posee 1 trillón de la deuda nacional estadounidense.

7. Los activistas anticoloniales han reconocido desde hace mucho tiempo el modo en que están entrelazadas las condiciones materiales, la política y la cultura, y cómo la subordinación, la resistencia y la oposición tienen lugar en los planos físico y simbólico.

gente en cada recodo del camino. Desde que los demócratas firmaron la ley de telecomunicaciones en 1996, las radios han sido monopolizadas por los grandes intereses financieros, por ejemplo Clear Channel, y la televisión se encuentra ahora, en su mayoría, bajo el control de cinco corporaciones transnacionales: Time Warner, Disney, News Corporation, General Electric y Viacom. La comisión federal de comunicaciones sigue aprobando legislación que permite que estos conglomerados continúen su colonización de los medios de comunicación audiovisuales (McChesney, 2004), y al mismo tiempo encierra bajo llave las investigaciones que muestran de manera clara el modo en que estas fuerzas quebrantan la ley cuando se niegan a servir al interés general; los intereses privados han sido muy efectivos en la utilización de este medio para diseminar mensajes, que están al servicio de sus imperativos ideológicos y económicos en formas que refuerzan los estereotipos clasistas, racistas y sexistas que a su vez sirven para justificar las desigualdades inherentes a un sistema capitalista.

Por otra parte, la prensa escrita crítica, como parte de un proyecto más amplio de pedagogía crítica, pone su énfasis en alimentar los lenguajes críticos que nos ayudan a leer en el interior de los valores y creencias que se encuentran incrustados en el conocimiento al que estamos expuestos, y dan forma a nuestras acciones para transformar las condiciones materiales y los sistemas simbólicos que mantienen el código de opresión social en los Estados Unidos.

¿Qué puede hacerse con toda esta gente desechable, sobre todo con aquellos y aquellas que no se muestran conformes?

En lugar de hacer frente a las mencionadas y brutales desigualdades y abusos de poder, los Estados Unidos están desarrollando e implantando, como parte del bienestar de clase, políticas sociales represivas y punitivas que sujeten a las personas «desechables» o «rebeldes».

Las políticas de tolerancia cero y la criminalización de la clase trabajadora, de los pobres, de las personas sin hogar y de la gente racialmente subordinada entran dentro del creciente complejo penitenciario-industrial. Las prisiones se han utilizado de forma estratégica, dentro del marco feudal de las relaciones sociales capitalistas actuales, para encerrar bajo llave a una población que se considera superflua y a la que los distintos poderes no saben encontrarle una utilidad inmediata. Como consecuencia, la población reclusa de los Estados Unidos se ha disparado, un ascenso de más de un 200% desde 1980. En la actualidad hay más de dos millones de personas en las cárceles estadounidenses, y aunque la población del país sólo supone el 5% de la población mundial, la población reclusa asciende al 25% de la que hay en todo el planeta. Estados Unidos superó a Rusia en

el año 2000, y a día de hoy tiene la tasa de encarcelación más alta del mundo. La proporción es entre cinco y diecisiete veces superior a la de cualquier otra nación occidental. Cuando acabó el milenio, en los Estados Unidos había 6,3 millones de personas en la cárcel o en libertad condicional.

Más del 70% de los prisioneros y prisioneras de los Estados Unidos proceden de entornos raciales y étnicos no europeos. Los varones afroamericanos constituyen el grupo más numeroso entre las personas que entran en la cárcel cada año el en país. Las mujeres racialmente subordinadas también están siendo encarceladas en proporciones de epidemia. Como afirma Loic Wacquant (2002), «El fuerte aumento asombroso que se está dando en la encarcelación de personas de raza negra en las últimas tres décadas es una consecuencia de la obsolescencia del gueto como herramienta para el control de castas y de la necesidad consiguiente de encontrar un sistema alternativo para mantener a los afroamericanos y afroamericanas (sin preparación) en una posición de subordinación y confinamiento, tanto física como social y simbólica» (p. 23).

La validez de estas estadísticas de encarcelación no se discute en el plano nacional, y sin embargo hay un gran debate sobre sus causas. Los conservadores manejan sin descanso representaciones racistas y de clase de grupos violentos a los que es necesario mantener a raya. Cuando los medios de comunicación representan a gente joven (utilizamos el concepto de representación en oposición al de autodescripción), sobre todo si son pobres o racialmente subordinados, se representan, en una abrumadora mayoría de los casos, como gente peligrosa y poco de fiar. En cualquier caso, esta representación se escribe fuera de la realidad de que la proporción de trabajadores y trabajadoras racialmente subordinados con bajos salarios es sustancial, un 30,4% de los trabajadores y trabajadoras de raza negra y un 39,8% de los latinos (Mishel, Bernstein y Allegretto, 2005). La media de los ingresos de las familias racialmente subordinadas es de 25.700 dólares, una cifra que contrasta con los 45.200 dólares de una familia blanca (Collins y otros, 2004). Un patrón consistente en los datos ha mostrado que la tasa de desempleo entre las comunidades afroamericana y latina, a lo largo de los años, se ha mantenido siempre en el doble de la misma cifra entre los blancos y blancas. Mientras que hay alrededor de un 10% de niños y niñas blancos que vive en la pobreza en los Estados Unidos, los niños y las niñas de origen afroamericano o latino que experimentan las consecuencias de severas dificultades económicas es del 30%.

Los trabajadores y trabajadoras culturales de orientación crítica han mostrado su preocupación ante la discriminación que perciben en los sistemas laboral y judicial, y han proporcionado importantes análisis sobre los altos niveles de encarcelación y su correlación con las condiciones económicas injustas, el desmantelamiento del estado de bienestar, la deriva descendente de los sueldos y el intento de implantar un sistema neoliberal y

sin regulación que facilite la búsqueda incesante de mano de obra barata. La pobreza provoca crimen, es axiomático, y los Estados Unidos siguen teniendo las mayores altas de pobreza infantil de los países industrializados, además de enormes cantidades de trabajadores y trabajadoras pobres que, a pesar de tener un puesto de trabajo, son relegados a una vida por debajo del umbral de la pobreza.

Hay argumentos progresistas que relacionan de modo convincente la encarcelación y el estado de guerra permanente de la clase corporativa y que deberían estar en la primera línea del interés nacional, pero también es importante poner el énfasis en el vínculo irrompible que existe entre el sistema de escolarización y las cifras astronómicas de personas racialmente subordinadas y jóvenes pobres que hay en las cárceles. Como se mostró en la discusión acerca de la estandarización, de los tests definitivos y de las políticas lingüísticas, las fuerzas económicas y políticas que dan forma a la educación pública, instituciones que son un reflejo del orden social superior, no intentan siquiera crear espacios públicos que sean intelectualmente estimulantes, sensibles a lo cultural, humanizadores, y como consecuencia de lo anterior, atractivos, espacios en los que la juventud pueda alcanzar el éxito académico y la prosperidad laboral. Como observa Ken Saltman (2000, p. 86):

> *...las instituciones urbanas y mayoritariamente no blancas no se toman siquiera la molestia de fingir que preparan a los alumnos y alumnas para que se incorporen a la clase profesional, la clase que cumplen las órdenes de la minoritaria clase dirigente corporativa. Estas escuelas contienen a los alumnos y alumnas que han sido etiquetados como imposibles y que por lo tanto han sido consignados a la contención institucional. Muchas escuelas urbanas funcionan como un primer nivel de contención, en espera del segundo nivel, que no es sino la industria que más está creciendo en los Estados Unidos, el sistema penitenciario.*

Para las masas de usar y tirar, una infraestructura social despiadada, una exposición constante que endurezca las condiciones materiales y simbólicas tanto dentro como fuera de las escuelas, currículos excluyentes y distorsionados y actitudes educativas apáticas y abusivas, al igual que las pedagogías, trabajan para asegurar en la práctica una profecía, la de la juventud descarriada, que se cumple precisamente en virtud de las condiciones de la propia profecía. Como me dijo en cierta ocasión un joven afroamericano, cuando me encontraba visitando una prisión (y después de que me hubiera alejado de los guardias y me hubiera acercado a los reclusos):

> *Esto no es rehabilitación... no hay más que echar un vistazo a todo esto. No es más que gente joven que se pasa todo el día, y toda la noche, encerrada, y por qué, por fumarse un porro, o por pelearse en la calle a puñetazos. Aquí no hay educación, no nos preparan para el futuro, no hay espacio para la curación.*

Lo único que hay es tiempo, la pérdida del tiempo. Este lugar engendra ira y hostilidad. Echa un vistazo a tu alrededor, aquí hay una generación entera que se está tirando a un contenedor, como si fuera la basura del día, ¡con la única diferencia de que se trata de basura muy lucrativa! (Leistyna, 2003, p. 105)

Los neoliberales disponen de una nueva forma de encarcelación que están tratando de nacionalizar, la prisión mental. Parece ciencia ficción, pero la realidad es que la industria farmacéutica de los Estados Unidos está trabajando codo a codo con el presidente Bush con el objetivo de investigar a toda la población en busca de enfermedades mentales:

Desarrollado por la «comisión por la nueva libertad sobre la salud mental» de Bush, se trata de un proyecto comercial de la industria farmacéutica, según las denuncias de los críticos, que pretende explotar a sus clientes y estimular las ventas de los últimos y más caros productos farmacéuticos psiquiátricos... Bajo el término de «nueva libertad», la investigación de la salud mental de norteamericanos y norteamericanas, según se anuncia, tendrá lugar, para los adultos, durante los exámenes físicos rutinarios, y para los jóvenes dentro del sistema escolar. En cuanto a los niños y niñas que todavía no han alcanzado la edad escolar, se les hará de forma periódica «exploraciones de su desarrollo». (Goldstein, 2004)

Este proyecto, que exige obligatoriedad, no sólo es muy rentable, al menos en potencia, para una industria que ya gana más dinero que cualquier otro negocio del país, al menos a esta orilla de la industria petrolera y de Exxon/Mobil y similares, es también una forma ingeniosa e insidiosa de marcar a aquellas personas a las que la sociedad no considera mentalmente perturbadas (Foucault, 1988). Tomemos como ejemplo una nota que acabo de recibir, escrita por un antiguo estudiante de postgrado que fue alumno mío y que en la actualidad da clases en una escuela *charter* de Florida:

La escuela, en estos momentos, se encuentra en el Renacimiento. Como usted recordará, viví en Italia, y también en las Islas Vírgenes. Como consecuencia, comencé a hablar de que el viaje de Colón se financió con la expulsión de los judíos de España, y del modo en que se comportó la tripulación de Colón después de poner nombre a las Islas Vírgenes y al lugar llamado the holy cross. *Hice referencia a* La conquista del Paraíso, *de Kirkpatrick Sale. Estuvimos hablando de que el antisemitismo renacentista comenzó ya en el siglo* IV, *con Constantino, y fue abriéndose paso con el tiempo hasta que finalmente alcanzó el exterminio de 6 millones de judíos. Hablamos de que Colón puso nombre a lugares que ya tenían nombre. Finalmente traje diversas imágenes de jardines renacentistas y utilicé el método socrático para revelar de una manera exacta qué poco naturales, qué poco acogedores y, desde el punto de vista de los nativos americanos, qué insensatos eran esos jardines. Bueno, parece que a alguien no le gustó mi actitud anticolonial, ni mi crítica al sagrado Renacimiento. Me*

sacaron de clase; me mandaron al despacho y me dijeron que me dirigiera a la sala de urgencias para que me hicieran una evaluación psiquiátrica inmediata. El psiquiatra dijo exactamente lo mismo que me había dicho, cuando tenía 16 años, el psiquiatra de mi instituto: «Has cometido un error muy grave, le has dicho la verdad a la gente equivocada».

Por tanto, el confinamiento puede lograrse por medio de su institucionalización, pero también por medio de la prescripción de drogas.

Esta política de examen obligatorio de la salud mental es también una forma de justificar que se medique a los jóvenes en las escuelas públicas. En nombre del trastorno de déficit de atención estamos drogando a nuestros chicos y chicas de forma innecesaria, y conduciéndolos a la conformidad y la complacencia. Dado que no hay ninguna base científica para diagnosticar este trastorno, hay barra libre para la malicia en el diagnóstico de cualquiera que se salga de la norma. No hay más que ir a cualquier escuela pública y comprobar la longitud de la fila que se forma frente a la puerta de la sala de enfermería justo después del almuerzo.

El Ritalin tiene la misma fuerza adictiva que la cocaína anfetamina. De hecho, es una sustancia controlada de tipo dos según la lista de la Drug Enforcement Agency. No se me ocurre una situación mejor, para saciar la avaricia corporativa, que la posibilidad de crear yonquis que no sólo pueden controlarse por medio de drogas psicotrópicas sino que además son adictos precisamente a los productos que tú vendes[8]. Seis millones de niños y niñas, a petición de los funcionarios y los médicos escolares, toman estas drogas cada día, y se trata de una cifra que sigue subiendo de forma dramática. Las drogas hacen que los niños y niñas se roboticen y estén aletargados, y por lo tanto que sea más fácil manejarlos, pero además retrasan el crecimiento normal. Como señala Michael Russell (2006):

Estamos medicando mucho, y educando poco, a nuestros niños niñas, y todo con la excusa del déficit de atención. Puede que haya una mínima proporción de personas a las que la medicación ayuda de verdad, pero muchos chicos y chicas están perdiendo su identidad día a día por culpa de unas pequeñas pastillas.

Dentro del terreno del neoliberalismo, por supuesto, no se fomenta una mirada crítica a la cultura basura del mercantilismo que ha salido a la luz con esta lógica económica; una cultura saturada de imágenes frenéticas de los medios de comunicación, de videojuegos y de ideas alienantes que

8. Lo de «controlable» puede ponerse en duda, dado que estas drogas están relacionadas también con el incremento de la violencia entre los jóvenes. Los dos chicos de Columbine tomaban antidepresivos. Esta parte de la historia, por supuesto, nunca apareció en los medios de comunicación convencionales.

crean desazón y depresión. No se establece ningún vínculo entre la hiperactividad y el azúcar y los productos químicos que se han encontrado en la comida basura a la que tan fácilmente acceden los niños y niñas en todas las escuelas del país (Schlosser, 2001; Zwillich, 2006); tampoco se aceptan las investigaciones que muestran que las cadenas de comida rápida tienen como objetivo a las escuelas públicas (*Do Fast Food Chains Cluster Around Schools?*, 2005). Tampoco existe ningún análisis del efecto psicológico de una estructura escolar restrictiva, de un aburrido currículo estandarizado y de la ansiedad que generan los test en los que hay tanto en juego.

De qué hablamos, dónde estamos: necesitamos a la pedagogía crítica más que nunca

Como ya argumentamos en 1996, cuando salió a la luz *Breaking Free: The Transformative Power of Critical Pedagogy*, los educadores y educadoras de tendencia progresista y los activistas de las comunidades necesitan continuar urgentemente con el importante trabajo de informar y movilizar a los ciudadanos y ciudadanas para tratar de invertir todo aquello que ya está bajo el control de los poderes privados. En última instancia, el objetivo a largo plazo es disponer de una opinión pública formada críticamente que pueda echar con su voto a los representantes políticos que son capaces de sacrificar a la infancia por motivos corporativos. Mientras llega ese momento, hay algunas cosas que los programas de educación del profesorado, y las personas que los ponen en práctica, pueden hacer para trabajar en la dirección de una redemocratización de las escuelas públicas y de la creación de alumnos y alumnas cívicos y de una esfera pública viva.

En primer lugar, la educación del profesorado debe formularse de una forma que ayude a introducir a los y las estudiantes en la investigación crítica. Esto no debe confundirse con lo que tradicionalmente se entiende como «las habilidades de pensamiento de primer orden» (capacidad para resolver problemas); *crítico*, en este sentido, significa capaz de comprender, de analizar, de hacer preguntas y de influir en las realidades sociopolíticas y económicas que configuran nuestras vidas. El desarrollo de una conciencia crítica no es un ejercicio de hacer que la gente piense de una forma determinada; su intención, más bien, consiste en hacer que piensen con mayor profundidad en los asuntos y relaciones de poder que les afectan. A diferencia del presidente Bush, el cual, en una ceremonia de homenaje al profesor nacional del año 2002, declaró, «Cuando elegí al secretario de Educación, no estaba interesado en teóricos...» (y algo antes, en el año 2000, en la Fritsche Middle School de Milwaukee, Wisconsin: «Queremos que nuestros profesores y profesoras estén bien preparados para cumplir sus obligaciones, sus obligaciones como profesores y profesoras»), los pro-

gramas de educación de profesorado que tienen en cuenta lo cívico necesitan crear las condiciones con las que la gente pueda pensar por sí misma. El profesorado no debería estar formado tan sólo por «practicantes» que saltan cuando se les dice que salten; deben ser intelectuales y profesionales capaces de interpretar el mundo que les rodea de modo que sus acciones tengan como base esa información. Tienen que ser teóricos y teóricas.

La *teoría* encarna los modos ya existentes que utiliza la gente para interpretar, analizar y hacer generalizaciones sobre *por qué* el mundo funciona como funciona. Es el *por qué* y el *cómo* de lo que ha estado sucediendo a nuestro alrededor, y no un énfasis excesivo en el *qué* está ocurriendo y cómo responder de una manera efectiva. Comprender las diferentes formas que tienen las teorías existentes de explicar la realidad social resulta de una enorme importancia, pero *teorizar* es la habilidad de acoplar de forma activa el conjunto de conocimiento y de las prácticas humanas en las condiciones lógicas y sociohistóricas que les da forma de modo que puedan rehacerse. Anima al individuo a que evalúe, en función de sus propias experiencias, capacidades y perspectivas, los puntos fuertes y débiles de cualquier movimiento conceptual y práctico, y a que recontextualice y reinvente sus posibilidades de resolver las propias dificultades (Leistyna, 2005).

Por desgracia, como revelan las palabras del presidente Bush, la acción humana a menudo rechaza y desarticula la teoría y la teorización, con independencia del hecho de que todas las prácticas socioculturales se mantienen a flote gracias a suposiciones e interpretaciones implícitas. Esta desconexión salta a la vista de forma inmediata tanto en el modelo pedagógico convencional como en otros modelos más radicales, en las metodologías de investigación y en los movimientos sociales que exigen materiales, datos y estrategias para el activismo social sin un examen previo adecuado de las realidades que generan las condiciones políticas, simbólicas y materiales particulares que provocan tales respuestas activas. En vez de dedicarse a la difícil tarea de reflexión que nos exige el hecho de teorizar, aparece siempre de forma prematura una petición de «cómos» o de investigaciones empíricas que reemplazan a la teoría en lugar de complementarla, como si los patrones de comportamiento de los datos, descriptivos o numéricos, fueran capaces de interpretarse solos. También existe a menudo una aceptación pasiva de cualquier teoría que se ofrece, en lugar de una asimilación crítica de sus principios fundamentales. Teorizar es un proceso flexible y que no se detiene. Las sociedades y las experiencias vitales se modifican a medida que cambia el entorno social; del mismo modo, las teorías y el activismo social deberían estar sujetos siempre a exploraciones y recontextualizaciones críticas sucesivas.

Como parte integral de cualquier proyecto político, el hecho de teorizar presenta un desafío constante de imaginación y materialización de identidades y espacios políticos alternativos, así como de relaciones econó-

micas, sociales y culturales más justas y equitativas. Hace posibles el levantamiento de las conciencias, la construcción de coaliciones, la resistencia, el activismo y el cambio estructural. En estos tiempos tan poco democráticos, no resulta sorprendente que una práctica de este tipo se enfrente a tantos impedimentos.

La guerra contra la teorización está relacionada, en parte, con los distintos modos en que la universidad ha sido utilizada como una fuerza de adoctrinamiento capaz de inhabilitar a los alumnos y a las alumnas gracias a un trabajo de formación que los convierte en receptores acríticos, en meros consumidores, de teorías preexistentes, pero que en muy pocas ocasiones los ve como participantes activos y creativos en el proceso de generación del saber. Esto se hace especialmente evidente a medida que el mundo académico, en una escala global, cae en las garras de la lógica corporativa, que empaqueta cualquier forma de pensamiento como si fuera un producto comercial más que puede venderse en el mercado, en lugar de inspirar el tipo de reflexión que investiga esa misma lógica perversa, así como la utilización consiguiente de la energía y el espacio públicos. Dentro de estos modelos corporativos de educación pública, la producción de técnicos de todas las disciplinas (áreas de estudio que se separan unas de otras de forma artificial) tiene como precio la desaparición del pensamiento interdisciplinario y de la producción de conocimiento social sobre el mundo. Se distrae a los alumnos y alumnas, a veces con señuelos, de una interpretación crítica de las formaciones sociales, sean históricas o vigentes, y sobre todo de aquellas que perpetúan los abusos de poder, y mientras tanto se convierten, con demasiada frecuencia, en una nueva oleada de explotadores de la mano de obra y de reproductores de las prácticas sociales opresivas, independientemente de que lo hagan o no de forma consciente.

También es necesario que los alumnos y alumnas del K-12 sepan cómo pueden ser agentes de cambio más efectivos, y para ello tienen que comprometerse con la práctica. Por ejemplo, si los exámenes de normalización son tan importantes para la sociedad como afirman los defensores de dicha industria, los alumnos y alumnas deberían saber más cosas sobre estos exámenes; no sólo qué hay en los propios tests y cómo realizarlos, sino también cómo se hacen y cómo funcionan. Esto abre la posibilidad de un planteamiento interdisciplinario en el que la historia, las matemáticas, los estudios sociales y otras disciplinas toman parte en el análisis de estos tests. Con el espíritu de la pedagogía crítica, los profesores y profesoras también deberían enseñar para el test. Me refiero a que deberían involucrar a los alumnos y alumnas en un análisis ideológico del tipo de conocimiento al que están expuestos. Es importante que la gente joven observe de manera crítica, por ejemplo, las lecciones de historia que se imparten en las escuelas cuyos currículos y libros de texto son un producto del régimen actual de estandarización.

En estos tiempos de globalización, en los que cincuenta y uno de los cien mayores sistemas económicos del mundo son corporaciones, la educación crítica necesita también un campo de acción internacional. Necesita estar conectada con los intentos transnacionales de democratizar las tecnologías globales, los recursos medioambientales y los sistemas de comunicación, de información y financieros. Como reconocen que la globalización es una crisis para la democracia participativa, los activistas que defienden la justicia global han estado experimentando nuevos enfoques con los que reunir múltiples identidades, asuntos y alianzas, y lo han hecho, en parte, para equilibrar las exigencias derivadas de la unidad política y la diversidad cultural. El objetivo ha sido la búsqueda de nuevas formas de identificación democrática y revolucionaria, el reconocimiento de las diferencias y similitudes en las luchas por la justicia económica y social y el trabajo, por medio de la acción y el diálogo, para mantener lo que se ha convertido en «un movimiento de muchos movimientos». Esta solidaridad, en contraste con los intentos localizados y aislados, puede representar la única forma de combatir a las corporaciones transnacionales, que ya no necesitan negociar con las organizaciones laborales locales ni con los grupos de derechos humanos de zonas específicas ni asegurar salarios que permitan la subsistencia o una protección realista del medio ambiente, ya que pueden marcharse simplemente a otro sitio, dejando a su paso restricciones comerciales, desempleo, pobreza y caos político.

El objetivo de lograr la unidad en la diversidad sin perder la actitud de activismo requiere que nos enfrentemos a algo que no tiene que ser necesariamente una contradicción, una visión gramsciana de la sociedad civil y de la guerra de posición destinada a utilizar prácticas culturales y políticas en múltiples frentes que nos lleve a un cambio revolucionario y no a meras representaciones, al mismo tiempo que se crea y se protege una esfera pública habermasiana que pueda florecer en el interior de una democracia liberal y que sirva como punto de reunión para el libre intercambio de ideas, un intercambio por medio del cual pueda germinar la movilización.

En vez de abordar estos asuntos decisivos, los educadores y educadoras conservadores, por ejemplo Diane Ravitch, Lynne Cheney y William Bennett, portavoces omnipresentes del partido republicano, han argumentado, y lo siguen haciendo, que los intentos de sacar a la luz los valores, los intereses y las relaciones de poder subyacentes que estructuran las políticas y las prácticas educativas han corrompido el medio académico. Estos intentos de despolitizar el modo en que la opinión pública ve a las instituciones sociales, sobre todo a las escuelas, en nombre de la neutralidad, son obviamente una estratagema reaccionaria para perpetuar el status quo. Es precisamente esta ausencia de investigación, de análisis y de acción lo que una filosofía crítica del aprendizaje y enseñanza debería tratar de invertir.

Aunque a lo mejor la solución está simplemente en hacer que estos tarados neoliberales prueben un poco de su propia medicina: deberíamos darles drogas psicotrópicas para que se vuelvan pasivos y no puedan hacerles daño a las personas, y después sentarlos frente al televisor, donde no molesten, y alimentarlos con comida basura para que su corazón se llene de contento...

Referencias bibliográficas

ALLINGTON, R. (2002): *Big Brother and the national reading curriculum: How ideology trumped evidence.* Portsmouth, NH. Heinemann.

BACON, D. (2000): «School testing: Good for textbook publishers, bad for students». *Pacific News Service.* [Consultado en septiembre de 2006, en <http://altemet.org/story/39>]

BARTOLOMÈ, L.; LEISTYNA, P. (2006): «Naming and interrogating our English-only legacy». *Radical Teacher,* 75, pp. 2-9.

BENNETT, W. (1993): *Book of virtues: A treasury of great moral stories.* New York. Simon & Schuster. (Trad. cast.: *El libro de las virtudes para niños.* Barcelona. Círculo de Lectores, 1997)

— «Bennett under fire for comments on blacks, crime». (30 de septiembre de 2005): *CNN.com.* [Consultado el 15 de septiembre de 2006, en <http://www.cnn.com/200S/POLITICS/09/30/bennett.comments/>]

BOLLYN, C. (24 de octubre de 2005): «Bush family financed by foreign money». *American Free Press,* 43. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.americanfree-press.net/html/bush_family-financed.html>]

CARLSON, P. (23 de diciembre de 2003): «The relatively charmed life of Neil Bush: Despite Silverado and Voodoo, fortune still smiles on the president's brother». *Washington Post,* p. 001. [Consultado el 18 de septiembre de 2006, en <http://www.washingtonpost.com/ac2/wp-dyn/ A35 297-2003>]

CBS News (25 de agosto de 2004): «The "Texas miracle"». *60 minutes II,* New York: CBS. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <www.cbsnews.com/stories/2004/01/06/60II/main591676.shtml>]

CHENEY, L. (2002): *America: A patriotic primer.* New York. Simon & Schuster. Books for Young Readers.

CLARKE, B. (2004, 23 de septiembre): «Leaving children behind: Exam privatization threatens public schools». *CorpWatch.* [Consultado el 15 de septiembre de 2006, en <http://www.corpwatch.org/article.php?id=11543>]

COLES, G. (2000): *Misreading reading: The bad science that hurts children.* Portsmouth, NH. Heinemann.

COLLINS, C. y otros (eds.) (2004): *The wealth inequality reader.* Boston. Dollars & Sense.

COLLINS, C.; HARTMAN, C.; SKLAR, H. (15 de diciembre de 1999): «Divided decade: Economic disparity at the century's turn. United for a Fair Economy». [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.ufenet.org/press/archive/1999/Divided_Decade/divided_decade.html>]

CRAWFORD, J. (23 de agosto de 2003): «A few things Ron Unz would prefer you didn't know about: English learners in California». [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://ourworld.compuserve.com/ homepages/JWCRAWFORD/castats.htm>]

— «Do fast-food chains cluster around schools?» (24 de agosto de 2005): *Associated Press*. [Consultado el 16 de septiembre de 2006, en <http://www.msnbc.msn.com!id/ 9053465>]

FORTUNE 500 (2006): *Fortune Magazine*. [Consultado el 16 de septiembre de 2006, en <http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune500>]

FOUCAULT, M. (1988): *Madness and civilization: A history of insanity in the age of reason*. New York. Vintage.

GARZA, CL. (23 de marzo de 2006): «Former First Lady's donation aids son: Katrina funds earmarked to pay for Neil Bush's software program». *Houston Chronicle*. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://chron.com/disp/story.mpl/headline/metro/3 742329 .html>]

GLUCKMAN, A. (2002, enero/febrero): «Testing... testing... one, two, three: The commercial side of the standardized-testing boom». *Dollars & Sense: The Magazine of Economic Justice*, 239. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.dollarsand-sense.org/archives/2002/01 02gluckman.html>]

GOLDSTEIN, R. (20 de octubre de 2004): «Critics see drug industry behind mental health plan». *Inter Press Service*. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www. commondreams.org/headlines04/1OZ0-20.htm>]

GOODMAN, A. (12 de marzo de 2004): «Democracy Now: No Bush left behind: When you're barred from banking, why not bank on education?» [Emisión radiofónica]. New York. *Pacifica Radio*. [Consultado el 16 de septiembre de 2006, en <http://www.democracy-now.org/article.pl ?sid =04/03/12/1534 244>]

HANEY, W. (2000): «The Texas miracle in education: Missing students and other mirages». *Education Policy Analysis Archives*, 8, p. 41. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, de <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n41/part5.htm>]

«High-stakes testing and its effects on education» (2000). *TC Reports*. New York. Teachers College. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.tc.columbia.edu/ news/article.htm?id=3811>]

HIRSH, E.D. Jr's (1998): «What your 1-6th Grader Needs to Know: Fundamentals of a Good Education». *Core Knowledge Foundation*.

HOFFMAN, T. (4 de octubre de 2005): «The candid Bennett». *eSchool News: Ed-Tech Insider*. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.eschoolnews.com/eti/ 2005/10/001190.php>]

HORN, J. (20 de septiembre de 2005): «Hauling away the federal treasury». [entrada en Web log]; *Schools Matter*. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://schoolsmat-ter.blogspot.com!2005/09fhauling-away-federal-treasury.html>]

IVINS, M. (14 de abril de 2005): «April 15th: You're getting screwed». *AlterNet*. [Consultado el 16 de septiembre de 2006, en <http://www.alternet.org/story/21760>]

JACKSON, D.Z. (31 de agosto de 2001): «Who's better off this Labor Day?» *Numbers tell*. *Boston Globe*. [Consultado el 16 de septiembre de 2006, en <http://www.common-dreams.org/viewsOI/0831-OI.htm>]

KOHN, A (2000): *The case against standardized testing: Raising the scores, ruining the schools.* Portsmouth, NH. Heinemann.

KOHN, A.; SHANNON, P. (2002): *Education,* Inc. Portsmouth, NH. Heinemann.

KRIM, J.; WITTE, G. (31 de diciembre de 2004): «Average wage earners fall behind: New job market makes more demands but fewer promises». *Washington Post,* pp. A01.

LAWRENCE, J. (2006, august 7): «Congress full of fortunate sons-and other relatives». *USA Today.* [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.usatoday.com/news/washington/2006-08-07-relativescover_x.htm>]

LEISTYNA, P. (2003): «Facing Oppression: Youth Voices from the Front», en SALTMAN, K.; GABBARD, D. (eds.): *Education as enforcement: The militarization and corporatization of schools.* New York. RoutledgeFalmer, pp. 103-126.

LEISTYNA, P. (ed.) (2005): *Cultural studies: From theory to action.* Oxford, UK. Blackwell Publishing.

LEISTYNA, P.; WOODRUM, A.; SHERBLOM, S. (eds.) (1996): *Breaking Free: The Transformative Power of Critical Pedagogy.* Cambridge, MA. Harvard Education Press.

McCHESNEY, R. (2004): *The problem of the media: U. S. communication politics in the twenty-first century.* New York. Monthly Review Press.

McNEIL, L. (2000): *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing.* New York. RoutledgeFalmer.

METCALF, S. (28 de enero de 2002): «Reading between the lines». *The Nation.* [Consultado el 24 de diciembre de 2006, en <http://www.thenation.com/doc/20020 128/metcalf>]

MINER, B. (2004/2005): «Keeping public schools public: Testing companies mine for gold». *Rethinking Schools,* 19, p. 2. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.rethinkingschools.org/archive/19 _02/testl92.shtml>]

MISHEL, L.; BERNSTEIN, J.; ALLEGRETTO, S. (2005): *The state of working America, 2004/2005.* Ithaca, NY. ILR Press.

MOLNAR, A. (2005): *School commercialism.* New York. Routledge.

MOLNAR, A. y otros (2006): *Profiles of for-profit education management organizations, 2005-2006.* Tempe, AZ. Arizona State University, Education Policy Studies Laboratory. [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.asu.edu/educ/epsl/CERUfDocuments/EPSL-0605-104-CERU.pdf>]

OHANIAN, S. (2004): «Grant to Bennett's K12 Inc. challenged». *eSchool News.* [Consultado el 15 de septiembre de 2006, en <http://www.susanohanian.org/atrocity_fetch.php?id=2910>]

O'MEARA, K.P. (2001): «New research indicts Ritalin». *Insight Magazine.* [Consultado el 15 de septiembre de 2006, en <http://www.resultsproject.net/New_Research_Indicts_Ritalin.html>]

PEARSON (2005): «Performance 2005». [Consultado el 16 de septiembre de 2006, en <http://www.pearson.com/index.cfm?pageid= 151>]

PEARSON (2006): «Pearson enters teacher certification market». *Press release.* [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.pearsoned.com/pr_2006/042506.htm>]

RUSSELL, M. (2006): «ADD-Are children being unnecessarily medicated?». *EzineArticles.* [Consultado el 24 de diciembre de 2006, en <http://ezinearticles.com/?AOO-are-children-being-unnecessatmedicated&id=216912>]

SALTMAN, K. (2000): *Collateral damage.* Boulder, CO. Rowman & Littlefield.

— (2005): *The Edison schools: Corporate schooling and the assault on public education.* New York. Routledge.

SCHERER, M. (2001): «That other Bush boy». *Mother Jones.* [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.motherjones.com/news/outfront/200 1/05/neilbush. html>]

SCHLOSSER, E. (2001): *Fast food nation: The dark side of the all-American meal.* Boston. Houghton Mifflin. (Trad. cast: *Fast food: el lado oscuro de la comida rápida.* Barcelona. Grijalbo, 2002)

SKLAR, H. (24 de abril de 2003): «CEO pay still outrageous». *Knight Ridder/Tribune News Service.* [Consultado el 24 de diciembre de 2006, en <http://www.msfoundation.org/wmspage.cfm?parml=192>]

STURROCK, C. (2006): «States distort school test scores, researchers say». *San Francisco Chronicle.* [Consultado el 24 de diciembre de 2006, en <http://www.sfgate.com/cgi-bin/article.cgi?file=/c/a/2006/06. MNG28JN9RC1.DTL>]

SUCHAK, B. (2001): «Standardized testing: High-stakes for students and for corporate bottom lines». *Journal for Living,* 23, pp. 36-41. [Consultado el 16 de septiembre de 2006, en <http://www.nomoretests.com/insided>]

Texas NAACP (1995): «TAAS Resolution Commitment». [Consultado el 16 de septiembre de 2006, en <http://72.14.207.104/search?q=cache:zzHwpR6Bl bIJ :www.texasnaacp.org/taasrc.htm + T AAS+exam,+english +and+spanish&hl =en&gl =us&ct=clnk&cd= 10>]

The testing industry's big four (2006): *Frontline.* [Consultado el 15 de septiembre de 2006, en <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/schools/testing/companies.html>]

UNZ, R. (2000): «The right way for Republicans to handle ethnicity in politics». *American Enterprise.* [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.onenation.org/0004/0400.html>]

VALADEZ, J. (dir.) (2005): *High stakes: The battle to save schools* [Episodio de serie de televisión, en S. Bedingfield (Productor Ejecutivo), CNN Presents. Lanham, MD: Cable News Network].

WACQUANT, L. (2002): «Deadly symbiosis: Rethinking race and imprisonment in twenty-first-century America». *Boston Review: A Political and Literary Forum,* 27(2), pp. 23-31.

X U.S. «Secretary of Education Bill Bennett and President Bush's brother Neil Bush» (2006): *Educational CyberPlayground.* [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.edu-cyberpg.com/Culdes:billbennett.html>]

ZWILLICH, T. (2006): «Junk food in schools: Worst offenders». *WebMD Medical News.* [Consultado el 17 de septiembre de 2006, en <http://www.medicinenet.com/script/ main/art.asp?articlekey=62599>]

Dimensiones pedagógicas de la pedagogía crítica



La política y la ética de la representación pedagógica: Hacia una pedagogía de la esperanza

Norman K. Denzin

Invocando y parafraseando a William Kittridge (1987, p. 87), hoy en día, en los Estados Unidos posteriores al 11-S (con sus Patriot Acts y sus Homeland Security Administrations, y con un presidente que pone en escena discursos del miedo que han escrito otros), luchamos por revisar nuestra mitología dominante para encontrar una nueva historia en la que vivir, para encontrar nuevas leyes que controlen nuestras vidas, leyes diseñadas para preservar un modelo de una sociedad democrática y libre basada en valores heredados de una mitología compartida. Kittrige tiene claro que sólo después de volver a imaginar nuestros mitos podremos remodelar de forma coherente nuestras leyes y tener la esperanza de conservar en nuestra sociedad una relación razonable entre lo real y lo ideal. El terreno sobre el que nos encontramos se ha transformado de forma dramática. Los neoconservadores han erigido un nuevo conjunto de mitos, de actuaciones y de narraciones, así como un nuevo conjunto de leyes que amenazan con destruir lo que entendemos por libertad y democracia (Giroux, 2004).

Aquellos y aquellas que estudian la actuación o representación deben hacerse una serie de preguntas: «¿Cómo podemos utilizar las secuelas de la crisis del 11-S como una plataforma desde la que volver a pensar lo que se entiende hoy en día por democracia y libertad en los Estados Unidos?» «¿Podemos revisar nuestras mitologías dominantes acerca de quiénes somos?» «¿Podemos diseñar un relato posterior al 11-S que nos permita reinventar y volver a imaginar nuestras leyes en formas que expresen una pedagogía crítica de la esperanza, de la liberación, de la libertad y del amor?» «¿Son capaces los estudios dramáticos de ayudarnos a trazar un camino que nos lleve a este nuevo espacio?» «¿Podemos recuperar lo que se ha perdido?».

LA GUERRA ES PAZ
LA LIBERTAD ES ESCLAVITUD
LA IGNORANCIA ES FUERZA

(Orwell, 1949, p. 17)

En este capítulo trataré de buscar una política y una ética que encajen con una *pedagogía crítica de la actuación radical.* Busco una *pedagogía de la esperanza* hecha a medida para la vida posterior al 11-S. Quiero contribuir a una conversación que pretende preservar un modelo de sociedad democrática libre. Al esbozar esta pedagogía democrática, utilizaré de forma selectiva materiales de textos dramáticos escritos después del 11-S[1]. Para esto me adscribiré a cuatro discursos, mezclando el giro representativo de las disciplinas humanísticas (Alexander, 2005; Conquergood, 1998) con teorías de la pedagogía crítica (Giroux y Giroux, 2005) y con teorías raciales críticas (Darder y Torres, 2004; Ladson-Billings y Donnor, 2005), y conectando estas formulaciones con la petición que han hecho algunos estudiosos indígenas de una nueva ética de la investigación (Smith, 2005), con las nuevas pedagogías de la esperanza y con nuevos modelos de democracia.

El «carácter democrático de la pedagogía crítica está definido ampliamente por medio de un conjunto básico de suposiciones» (Giroux y Giroux, 2005): las prácticas pedagógicas siempre son morales y políticas. Lo político siempre es representativo. La representación siempre es pedagógica. Por medio de las actuaciones, la pedagogía crítica invierte las prácticas culturales y educativas hegemónicas que reproducen la lógica del conservadurismo neoliberal. La pedagogía crítica somete a las estructuras de poder, de conocimiento y de práctica a un escrutinio crítico, y demanda que sean evaluadas «en términos de cómo podrían abrir o cerrar experiencias democráticas». La pedagogía crítica y el escenario pedagógico crítico responsabilizan a los sistemas de autoridad por medio de la lectura crítica de textos, de la creación de prácticas educativas radicales y del fomento de una cultura crítica (p. 2). La pedagogía crítica anima a ejercer la resistencia «frente a los discursos de la privatización, del consumismo, de las metodologías de la estandarización y de la responsabilidad, así como frente a las nuevas técnicas disciplinarias de la vigilancia» (p. 3). La pedagogía crítica proporciona las herramientas para comprender cómo las prácticas culturales y educativas contribuyen a la construcción de concepciones neoliberales de identidad, ciudadanía y acción.

La demanda de actuación o representación dramatizada en las disciplinas humanísticas requiere un compromiso con políticas democráticas progresistas, y con éticas y estéticas de la actuación (Pollock, 1998) que avanzan desde una teoría racial crítica (Darder y Torres, 2004; Ladson-Billings y Donnor, 2005) hacia las formulaciones pedagógicas radicales de Paulo Freire (1998, 1999, 2001), a medida que su trabajo vuelve a formu-

1. Yo los llamo diarios de guerra, informes de la patria y de sus campos de batalla. Este trabajo es una extensión de algunos argumentos de Denzin (2003 y 2005).

larse e inventarse de la mano de Antonia Darder (2002), Kincheloe y McLaren (2005), Fischman y McLaren (2005), Giroux (2001 y 2003), Giroux y Giroux (2005) y otros.

Esta ética de la representación se basa en los discursos de los pueblos indígenas (Mutua y Swadener, 2004). Las teorías indígenas de la actuación o representación ritual se mezclan con actos representativos, y se difuminan en ellos, actos que critican, transgreden y rechazan el mercantilismo, ya que parten de formulaciones indígenas, feministas, homosexuales y comunitarias.

En el interior de este espacio pedagógico radical, la representación y la política se cruzan en el terreno de una ética basada en la praxis. Este es el espacio del escenario pedagógico crítico, que toma su inspiración del Theatre of the Oppressed (Teatro del oprimido) de Boal (1995). Esta ética pone en práctica pedagogías que resisten a la opresión. Pone en escena una ética de la posibilidad (Madison, 1998) cimentada en prácticas representativas que encarnan amor, esperanza, cuidados y compasión.

Un escenario postcolonial, con participación indígena, resulta fundamental para este discurso (Greenwood, 2001; Balme y Carstensen, 2001)[2]. Los dramaturgos y dramaturgas indígenas contemporáneos, así como los actores, revisitan las prácticas racistas del siglo XIX, de las que se burlan. Cuestionan aquellas actuaciones de cómicos con la cara pintada de negro (minstrels), les dan la vuelta, y hacen lo mismo con el teatro colonial global que reproducía las políticas racistas por medio de actuaciones en las que representan cambios de sexo o de raza específicos. Muestran el modo en que los actores y actrices coloniales alternaban la cara blanca y la cara negra para construir modelos opresivos de raza, de género y de identidad nacional (Kondo, 2000, p. 83; Gilbert, 2003).

2. Este teatro utiliza con frecuencia informes literales sobre la injusticia y la violencia en la vida cotidiana. Véase Mienczakowski (1995, p. 5; 2001; también Chessman, 1971), donde se puede encontrar una historia de «teatro literal» y las extensiones de este enfoque, con la utilización de historia oral, la observación de los participantes y los métodos del etnodrama. Un ejemplo contemporáneo de teatro literal es *Guantanamo: Honor Bound to Defende Freedom* (Riding, 2004). Se trata de una obra contra la guerra de Irak que aborda la grave situación de los ciudadanos británicos presos en Guantánamo. «El poder de *Guantánamo* es que no se trata de una obra de teatro sino de una puesta en escena de algunos puntos de vista expresados en entrevistas, cartas, conferencias de prensa y discursos de varias piezas clave del drama de la guerra de Irak posterior al 11-S, desde musulmanes británicos detenidos hasta abogados, desde el secretario de defensa de los Estados Unidos, Donald H. Rumsfeld, hasta Jack Straw, el ministro de asuntos exteriores británico». Nicolas Kent, el director de la obra, dice que cree que «el teatro político funciona porque los británicos tienen un sentido innato de la justicia. Cuando ponemos en escena historias sobre la injusticia... hay una oleada de simpatía... a la gente le cabrea que no haya un proceso justo. La islamofobia está creciendo en todo el mundo, y yo quería mostrar que nosotros también creemos que se trata de una injusticia».

El teatro indígena alimenta una conciencia crítica de raza (y de clase) transnacional, pero históricamente específica. Utiliza la representación indígena como un medio de representación y crítica política (Magowan, 2000, p. 311). El teatro indígena se sirve de manera reflexiva de las nuevas puestas en escena, de la mascarada, del ventrilocuismo y de actuaciones doblemente invertidas, que implican a imitadores de papeles masculinos y femeninos, para crear un teatro subversivo que destruye las representaciones raciales coloniales (Bean, 2001, pp. 187-188). Este teatro incorpora textos culturales, ya sean tradicionales indígenas o no indígenas, en marcos que les dan la vuelta a los modelos coloniales de raza y de relación entre clases. Este teatro se centra en las preocupaciones esenciales sobre la diáspora, entre ellas las relativas a la memoria, a la pérdida cultural, a la desorientación, a la violencia y a la explotación (Balme y Cartensen, 2001, p. 45). Se trata de un teatro de la utopía que aborda asuntos relacionados con la igualdad, la curación y la justicia social[3].

Consideremos lo siguiente:

> *En* House Arrest *(2003), Anna Deavere Smith ofrece «una visión épica de la esclavitud, de la mala conducta sexual y de la presidencia de los Estados Unidos». Doce actores y actrices, algunos con la cara pintada de negro, «cruzan las fronteras de la raza, de la edad y del género para "convertirse" en Bill Clinton, en Thomas Jefferson, en Sally Hemings... y en toda una serie de figuras históricas y contemporáneas».* (Kondo, 2000, p. 81)
>
> *En la obra* Almighty Voice and His Wife *(1993), del nativo canadiense Bill Moses, los actores y actrices nativos, que aparecen en escena con máscaras blancas, se burlan de algunas figuras históricas, por ejemplo de Wild Bill Cody, de Sitting Bull (Toro Sentado) y de las jóvenes doncellas indias conocidas como Sweet Sioux.* (Gilbert, 2003, p. 692)
>
> *En Sidney, los grupos de teatro formados por aborígenes australianos hacen representaciones de sus derechos indígenas, y exigen que los políticos participen en la representación «como coproductores de significado, no como consumidores tácticos».* (Magowan, 2000, pp. 317-318)

3. En otro nivel, el teatro participativo indígena expande el proyecto relacionado con el teatro popular del tercer mundo. Se trata de un «teatro político que la gente oprimida del tercer mundo utiliza para conseguir justicia y desarrollo» (Etherton, 1998, p. 991). La Internacional Popular Theatre Alliance, formada en los años ochenta, utiliza formas existentes de expresión cultural como base para la improvisación de producciones dramáticas que analizan las situaciones de pobreza y opresión. Este enfoque de base utiliza un teatro de propaganda y eslóganes (piezas teatrales concebidas para fomentar la acción política) con el objetivo de crear una conciencia colectiva, y una acción colectiva, en el nivel local. Esta forma de teatro ha sido muy popular en América Latina, en África, en partes de Asia, en la India y entre las poblaciones nativas de América (pp. 991-992).

De este modo, las representaciones indígenas funcionan como estrategias de crítica y de empoderamiento.

La «década de los pueblos indígenas del mundo», que tuvo lugar entre 1994 y 2004 (Henderson, 2000, p. 168) ha llegado a su fin. Los intelectuales no indígenas todavía tienen que aprender de este hecho; aprender que ya es hora de desmantelar, deconstruir y descolonizar las epistemologías occidentales desde dentro, de aprender que la investigación no tiene por qué ser un mundo sucio, de aprender que la investigación es siempre política, desde el principio, y que también es, al menos de vez en cuando, moral (incluso para los postpositivistas).

Perfilada por la imaginación sociológica (Mills, 1959), y con una construcción cimentada en el modelo discursivo y performativo del acto de George Herbert Mead (1938, p. 460), la pedagogía crítica imagina y explora los múltiples modos en los que puede entenderse la representación, entre ellas la imitación, o mímesis, la *poiesis*, o construcción, la kinesis, cuerpos con género en movimiento (Conquergood, 1998, p. 31; Pollock, 1998, p. 43). El investigador como actor se desplaza desde una perspectiva que considera la representación como imitación, o puesta en escena dramática (Goffman, 1959), hasta llegar a un énfasis en la representación como frontera, construcción (McLaren), y de ahí a una visión de la representación como encarnación de la lucha, como intervención, como ruptura y reconstrucción, como kinesis, como acto sociopolítico, como producción sensible y material que entra en erupción en el momento de la representación «y atraviesa los planos de intersección de la identidad, la comunidad, la cultura y la política» (Conquergood, 1998, p. 32; Pollock, 1998, p. 43).

Consideradas desde el punto de vista de la lucha y la intervención, las actuaciones y las representaciones se convierten en logros transgresores de género, éxitos políticos que se abren paso a través de «significados residuales y tradiciones normativas» (Conquergood, 1998, p. 32). Este modelo representativo de investigación indígena descolonizada y emancipatoria es el que yo pretendo desarrollar aquí (Garoian, 1999; Gilbert, 2003; Kondo, 2000). Basado en Garoian (1999), Du Bois (1926), Gilbert (2003), Madison (1998), Magowan (2000), Pollock (1998) y Anna Deavere Smith (2003), este modelo propone una política utópica de representación y resistencia (véase más abajo). Con una extensión de las iniciativas indígenas, este modelo está comprometido con una forma de teatro revolucionaria y políticamente catalítica, un proyecto que provoca y pone en escena las pedagogías de la disidencia para el nuevo milenio. Se trata de una variante del teatro de foro, del teatro del oprimido de Boal, de su «arco iris de deseo» y del teatro legislativo utilizado dentro de un sistema político para crear una nueva forma de democracia, más verdadera (Jackson, 1995, p. XVIII).

La vida en los Estados Unidos después del 11-S

Después del ataque al World Trade Center y al Pentágono del 11 de septiembre, varios analistas sociales procedentes del mundo académico escribieron sobre este acontecimiento y sobre lo que había significado para sus vidas. Estas narraciones personales podrían representarse dentro del formato *mystory*[4].

La narración de Michelle Fine (2002) comienza así:

«El duelo de la mañana siguiente»

12 de septiembre de 2001

Puede saberse quién está muerto o desaparecido por las sonrisas. Sus fotos salpican los metros, los transbordadores, los trenes y la Port Authority Terminal, y parecen terriblemente vivos por la alegría, la comodidad y el goce...

El aire del centro de la ciudad es asfixiante, está saturado de humo, de carne, de miedo, de recuerdos, de nubes y de un nacionalismo agazapado... De repente nos persigue a todos una marea de banderas, de conversaciones sobre Dios, de acciones militares y de patriotismo...

Dos días, después, Fine escribe:

El vagón del Path train se detuvo. Dentro de un túnel. Sin motivo aparente. No podía respirar. Ansiedad... ¿Es ésta una buena forma de morir?

Vida y política, tristeza y análisis. Parece que a los que estamos en Nueva York nos cuesta escribir... La política estadounidense, entonces y ahora, descripciones raciales y preocupaciones llenas de ansiedad acerca de qué va a suceder a continuación... La muerte, los fantasmas, los huérfanos, los análisis sobre el imperialismo estadounidense, la política en Oriente Medio y los terrores del terrorismo están sentados en la misma habitación...

Han pasado ya algunos años desde que Fine escribió estas líneas. Pero podrían haberse escrito ayer mismo: «el imperialismo estadounidense, la política en Oriente Medio y los terrores del terrorismo están sentados en la misma habitación». ¿Cómo se puede escribir y representar el significado del presente, en un momento en el que las pesadillas y el terror que definen a ese presente son completamente nuevos y nadie los ha experimentado antes? ¿Cómo escribir acerca de un terror interminable cuando cada día comienza con una nueva crisis, cuando se afirma que las mentiras son verdades, cuando lo negro se ha convertido en blanco y «sí» quiere decir «no»?

4. Las *mystories* son relatos reflexivos, críticos y multimedia. Cada *mystory* comienza con la biografía del autor o autora, y con su propia persona; las *mystories* relatan momentos de epifanía, experiencias que marcan un punto de inflexión y momentos de problemas o confusión personales.

Regreso a Annie Dillard y busco mi propio significado en estos hechos. Dillard dice que a la divinidad no le gustan los juegos y que el universo no se hizo para gastarle un a broma a nadie, sino «con una seriedad solemne e incomprensible. Y lo hizo un poder que es un secreto insondable, y sagrado, y veloz» (1974, p. 270), y también violento, como he decidido creer.

Ética para los estudios de la representación

Cualquier consideración sobre la ética de la representación o de la actuación debe moverse simultáneamente en tres direcciones, abordando tres asuntos interrelacionados: las dificultades éticas, los modelos éticos tradicionales y la ética indígena de la actuación relacionada con el teatro político (Boal, 1995). Conquergood (1985, p. 4) ha identificado cuatro escollos éticos que los etnógrafos de la representación deben evitar. Los llama «el robo del guardián», «el capricho del entusiastá», «el exhibicionismo del conservador» y «el escaqueo del escéptico».

Los guardianes culturales, o imperialistas culturales, saquean su pasado biográfico en busca de buenos textos que representar, y después los representan a cambio de unos honorarios, una representación que en muchas ocasiones denigra a un miembro de la familia o a un grupo cultural (que consideran que esas experiencias son sagradas). La postura del entusiasta, o del superficial, tiene lugar cuando el escritor y el actuante no logran implicarse con la suficiente profundidad en el entorno cultural que tratan de volver a representar. Conquergood (1985, p. 6) dice que con esto se trivializa al otro, porque sus experiencias no están contextualizadas ni se comprenden del todo bien. Modificando a Conquergood, el escéptico, o cínico, le da valor al distanciamiento, y al cinismo. Se trata de una postura que se niega a enfrentarse a «las tensiones éticas y las ambigüedades morales de representar materiales culturalmente sensibles» (p. 8). Por último, el conservador, o sensacionalista, al igual que el guardián, es un actuante que hace sensacionalismo con las diferencias culturales que supuestamente definen el mundo del otro. Pone en escena representaciones destinadas a la mirada del *voyeur*, y a lo mejor cuenta historias que tratan de un otro abusivo e hiriente (p. 7).

Estas cuatro posturas hacen que la siguiente pregunta sea problemática: «¿Hasta qué punto pueden adentrarse los actores y actrices, y el público, en el mundo del otro?» Es imposible, por supuesto, conocer la mente del otro, sólo pueden conocerse sus actuaciones. Podemos conocer tan sólo nuestras propias mentes, y a veces no demasiado bien. Esto significa que las diferencias que definen el mundo del otro deben respetarse siempre. El universo moral no tiene ningún punto vacío (Conquergood, 1985, pp. 8-9).

El segundo asunto está implícito en los cuatro escollos éticos de Conquergood. Él imagina, da por supuesto, un investigador o investigadora al que se hace responsable de un conjunto de principios éticos universales (basados tanto en el deber como en la utilidad). La ética basada en el deber asume que los investigadores e investigadoras son virtuosos, tienen buenas intenciones y están comprometidos con valores como la justicia, la honestidad y el respeto. Se trata del actuante ideal de Conquergood. De todas formas, Conquergood se preocupa por algo más que las buenas intenciones; le preocupan los efectos, o consecuencias, de una actuación sobre una persona o sobre una comunidad. De este modo, da la impresión de que aprueba de forma implícita una ética utilitarista basada en las consecuencias y en los efectos prácticos, no en las buenas intenciones. Se trata del mismo modelo utilitarista de coste y beneficio que usan las Human Subject Review Boards[5] cuando preguntan de qué modo beneficiará a la sociedad una investigación concreta.

Ambos modelos tienen deficiencias. Llevada al extremo, la postura del deber puede derivar en un absolutismo moral que exija que las personas estén a la altura de un estándar absoluto, independiente de las consecuencias humanas. Pero, ¿quién mantiene esos valores? ¿Qué valores son? El modelo utilitario se basa en la creencia de que el fin justifica los medios (Kvale, 1996, p. 122); de este modo, «la justicia o injusticia de las acciones se juzga a partir de sus consecuencias, no de su intención» (Edwards y Mauthner, 2002, p. 20). ¿Qué consecuencias se tienen en cuenta? ¿Las de quién? ¿Qué medios se utilizan? ¿Los de quién? ¿Los mejores para quién?

Se hace necesario contrastar estos dos modelos universalistas con los modelos éticos derivados del feminismo y de la pedagogía crítica (Edwards y Mauthner, 2002, p. 21). Los modelos éticos contingentes feministas operan hacia el exterior, partiendo desde las experiencias personales y los sistemas de significado y verdad, y llegan hasta contextos sociales en los que la experiencia se perfila por medio de relaciones sociales provechosas basadas en el cuidado, el respeto y el amor. El investigador o investigadora está dentro del grupo, no fuera. El deseo de promulgar una ética situada localmente, contingente, feminista y comunitaria, que respete y proteja los derechos, los intereses y las sensibilidades de los sujetos de la investigación, resulta fundamental para nuestra tarea. Los modelos éticos contingentes han sido adoptados por las asociaciones de profesionales de las ciencias sociales que a menudo navegan entre modelos normativos universales y directivas éticas contingentes (Edwards y Maunthner, 2002, p. 21). Se supone que estas direc-

5. N. del T.: Los *Human Subject Review Boards* son unas comisiones o comités que hay en las universidades en EE.UU., que velan porque la investigación con seres humanos responda a unos determinados criterios éticos y se informe a las personas que participen de los riesgos así como de los beneficios de su participación en el estudio.

trices deben servir de guía cuando el investigador o investigadora se enfrenta a los escollos y dilemas identificados por Conquergood.

Estas directrices profesionales no incluyen un espacio para las ideas y los valores éticos de una cultura específica (Smith, 1995, p. 120). Dentro de contextos concretos, por ejemplo el de los maoríes, los valores y normas éticos específicos se recomiendan en términos culturales. Estas perspectivas incluyen el respeto a los otros, pero también saber escuchar y compartir, así como la generosidad, la cautela y la humildad. Smith es bastante explícito: «desde las perspectivas indígenas, los códigos éticos de conducta están al servicio, en parte, de los mismos objetivos a los que sirven los protocolos que gobiernan nuestras relaciones con los otros y con el medio».

Como contraste a los códigos éticos de las ciencias sociales y a los protocolos que utilizan las Human Subject Review Boards, la pedagogía crítica busca representar una ética situacionalmente contingente que sea compatible con los valores indígenas. Esta ética se basa en una *pedagogía de la esperanza.* Se basa también en los valores compartidos por el grupo. Mezcla las intenciones y las consecuencias. Da por supuesto que las personas bienintencionadas, que tienen confianza, honestidad y virtud, se embarcan en actos morales que tienen consecuencias beneficiosas para los demás. Se trata de una *ética del cuidado* y de la responsabilidad, dialogal y comunitaria. Da por supuesto que las actuaciones tienen lugar en el interior de espacios estéticos sagrados donde la investigación no opera como un insulto. Da por supuesto que los actuantes tratan a las personas y a sus preocupaciones e intereses con dignidad y respeto. De hecho, los valores que estructuran la actuación son los mismos que comparten la comunidad y sus miembros. Entre estos valores están el cuidado, la confianza y la reciprocidad. Gracias a este modo compartido de entender las cosas, el modelo asume que habrá muy pocos dilemas éticos que requieran una negociación.

Una ética comunitaria y feminista de la actuación es, en cuanto a su visión, utópica. Critica los sistemas de injusticia y de opresión, y al mismo tiempo imagina el modo en que las cosas podrían cambiar. Pone en escena una *pedagogía de la actuación de esperanza democrática radical.*

> *«Lo que crearon los trovadores afroamericanos fue una nueva forma de teatro basada en las habilidades de los actuantes, no en su capacidad para someterse a los estereotipos».* (Bean, 2001, pp. 187-188)

Una pedagogía de la actuación empoderadora enmarca el tercer aspecto que hay que abordar. El texto dramático de múltiples voces pone en escena una *pedagogía de la esperanza.* Se hace una invocación a la conciencia crítica. La representación engendra discernimiento moral que sirve de guía a las transformaciones sociales (Denzin, 2003, p. 112; Christians, 2000). El texto dramático pone sus cimientos con las crueldades y las injusticias de la vida cotidiana. Al igual que el teatro radical de Boal, puede

usarse un formato de documental dramatizado, que se base en sucesos reales y en el modo en que los medios de comunicación informan de los mismos. Una ética de la representación radical tiene su base en la política de la resistencia. La representación debe ser éticamente honesta. Debe ser dialógica, y su objetivo debe ser ubicar el diálogo y el intercambio elocuente en el *centro radical*.

El otro siempre existe, como diría Trinh (1989), en los espacios que se abren a ambos lados del guión (Conquergoog, 1985, p. 9). El texto dramático sólo puede ser dialógico, un texto que no habla acerca del otro, ni para el otro, sino que «habla con el otro» (p. 10). Es un texto que retoma el pasado y lo devuelve a la vida en el presente. El texto dialógico trata de hacer que el diálogo, la conversación (entre el texto, el pasado, el presente, los actuantes y el público), siga avanzando y tenga un final abierto (p. 9). Este texto no se limita a solicitar la empatía; interroga, critica y empodera. Se trata de un criticismo dialógico. La actuación dialógica es el medio para lograr «una comprensión intercultural honesta».

Si se pretende crear esta comprensión, es imprescindible que estén presentes los siguientes elementos. Los intelectuales deben tener la energía, la imaginación, el coraje y el compromiso suficientes para crear estos textos (véase Conquergood, 1985, p. 10). Hay que atraer al público hacia los lugares en que tienen lugar estas representaciones, y hay que conseguir que sean capaces de poner en suspenso sus estructuras estéticas convencionales, para que puedan tener lugar actuaciones de participación conjunta. Boal se muestra tajante en esto: «En el teatro del oprimido, lo que tratamos de hacer es... conseguir que el diálogo entre el escenario y el público sea completamente transitivo» (1995, p. 42). En estos lugares se crea un terreno compartido de experiencia emocional, y es en estos momentos de emoción compartida en los que se despiertan la conciencia crítica y la conciencia cultural.

El teatro pedagógico crítico crea representaciones dialógicas que siguen estas directivas de Augusto Boal (1995, p. 42):

Mostrar cómo:

1. Cada persona oprimida es un subversivo subyugado.
2. El policía que hay en nuestra cabeza representa nuestra sumisión a esta opresión.
3. Toda persona posee la capacidad de subversión.
4. El teatro pedagógico crítico puede dar fuerza a las personas para que sean subversivas, y al mismo tiempo puede hacer que desaparezca su sumisión ante la opresión.

El texto de representación conjunta pretende poner en escena una *ética moral feminista comunitaria*. Esta ética supone una visión dialogal del yo y de sus actuaciones. Busca narraciones que ennoblezcan la experiencia humana, actuaciones que faciliten las transformaciones cívicas, tanto en las

esferas públicas como en la esfera privada. Esta ética ratifica la dignidad del yo y es un homenaje a la lucha personal. Entiende que el criticismo cultural es una forma de empoderamiento, ya que éste comienza en el momento ético en el que los individuos son dirigidos hacia los espacios problemáticos ocupados por otros. En el momento de la actuación conjunta, las vidas se juntan y la lucha comienza desde cero.

Requerimientos éticos:

Preguntas sobre esta actuación:

1. ¿Alimenta una conciencia racial crítica?
2. ¿Vuelve a poner en escena acontecimientos históricos y textos tradicionales para subvertir y critica la ideología oficial?
3. ¿Es curativa? ¿Es empoderador?
4. ¿Evita los escollos de Conquergood?
5. ¿Representa una ética socialmente contingente, feminista y comunitaria?
6. ¿Presenta una *pedagogía de la esperanza*?

Esperanza, pedagogía e imaginación crítica

La imaginación crítica es radicalmente democrática, pedagógica e intervencionista. Construida sobre Freire (1998, p. 91), esta imaginación se inserta de forma dialogal en el mundo, provocando conflicto, curiosidad, criticismo y reflexión. Si se expande lo establecido por Freire, la autoetnografía de la actuación contribuye a una concepción de la educación y de la democracia como pedagogías de la libertad. Como práctica, la etnografía de la actuación en un modo de actuar sobre el mundo para poder transformarlo. Las actuaciones dialógicas, que representan una ética centrada en la propia actuación, proporcionan materiales para una reflexión crítica sobre las prácticas educativas democráticas radicales. De este modo, la etnografía de la actuación representa una teoría del yo y del ser. Se trata de una teoría ética, relacional y moral. El objetivo de «el tipo particular de relacionalidad que llamamos investigación debería ser una ampliación... de la acción moral» (Christians, 2002, p. 409), pero también del discernimiento moral, de la conciencia crítica y de una política radical de la resistencia.

De hecho, la etnografía de la actuación entra al servicio de la libertad al mostrar cómo las personas, en situaciones concretas, son capaces de producir historia y cultura, «incluso en el momento en que la historia y la cultura las produce a ellas» (Glass, 2001, p. 17). Los textos dramáticos proporcionan el caldo de cultivo para la práctica de la liberación por medio de una apertura de situaciones concretas que están siendo transformadas gracias a actos de resistencia. De este modo, la etnografía de la actuación hace que avancen las causas de la liberación.

Como ideología intervencionista, la imaginación crítica tiene sus esperanzas puestas en el cambio. Busca y fomenta una ideología de la esperanza que desafíe a la desesperación y se enfrente a ella (Freire, 1999, p. 8). Comprende que la esperanza, como la libertad, es una «necesidad ontológica». La esperanza es el deseo de soñar, el deseo de cambiar, el deseo de mejorar la existencia humana. La desesperación no es «sino la esperanza que ha perdido el rumbo».

La esperanza es ética. La esperanza es moral. La esperanza es pacífica y rechaza la violencia. La esperanza busca la verdad del sufrimiento vital. La esperanza da significado a las luchas que se hacen para cambiar el mundo. La esperanza se basa en prácticas de actuación concretas, en luchas e intervenciones que reúnen valores sagrados como amor, cuidado, comunidad, confianza y bienestar (Freire, 1999, p. 9). La esperanza, como forma de pedagogía, se enfrenta al cinismo y lo cuestiona, y hace lo mismo con la creencia de que el cambio no es posible, o que el precio a pagar es demasiado alto. El trabajo de la esperanza parte de la ira y llega al amor. Articula una política progresista que rechaza «la postmodernidad conservadora y neoliberal» (p. 10). La esperanza rechaza el terrorismo. La esperanza rechaza la afirmación de que la paz llega a cualquier precio.

La imaginación democrática crítica es pedagógica, y lo es en cuatro formas. En primer lugar, como forma de instrucción, ayuda a que las personas piensen de manera crítica, histórica y sociológica. En segundo lugar, como pedagogía crítica, expone las pedagogías de la opresión que producen y reproducen la opresión y la injusticia (véase Freire, 2001, p. 54). En tercer lugar, contribuye a una autoconciencia crítica que es crítica y reflexiva. Le da a la gente un lenguaje, y un conjunto de prácticas pedagógicas, que convierten la opresión en libertad, la desesperación en esperanza, el odio en amor, la duda en confianza. En cuarto lugar, esta autoconciencia, a su vez, da forma a otra autoconciencia racial crítica. Esta última contribuye a los sueños utópicos de igualdad racial y justicia racial.

El uso de esta imaginación por parte de personas que con anterioridad han perdido el rumbo en este mundo tan complejo es semejante a «despertar de repente en una casa con la que habían creído estar familiarizados» (Mills, 1959, p. 8). Ahora tienen la impresión de que pueden proveerse de perspectivas críticas que minan y desafían a «las viejas decisiones, que en su momento parecieron tan sólidas». Con una imaginación crítica revivida, las personas «adquieren una nueva forma de pensar... en pocas palabras, por medio de su reflexión y su sensibilidad, se dan cuenta del significado cultural de las ciencias sociales». Se dan cuenta también de cómo deben construir y poner en práctica los cambios en sus propias vidas, para convertirse en agentes activos capaces de dar forma a la historia que les da forma a ellos y ellas.

Estudios performativos de la representación

Lo que intento hacer, apoyándome en Conquergood (1998), Pollock (1998), Madison (1998) y Giroux (2000, p. 127) es (re)teorizar los cimientos de los estudios de la representación, para redefinir lo político y lo cultural en términos performativos (representativos) y pedagógicos. Los discursos de la (auto)etnografía posmoderna proporcionan un marco en el que se valoran todas las otras formas de escribir sobre la política de lo popular bajo el régimen del capitalismo global.

Con este modelo, los estudios culturales performativos y pedagógicos se convierten en autoetnográficos. El profesional de la autoetnografía se convierte en una versión del *flaneur* o la *flaneuse* de McLaren, y en el *bricoleur* crítico de Kincheoe; el «etnógrafo primordial» (McLaren, 1997*a*, p. 144) que vive «dentro de la última cultura capitalista, postmoderna y postorganizada» (McLaren, 1997*b*, p. 295), y opera como un teórico crítico, como un etnógrafo urbano, como un agente etnográfico y como un teórico marxista de lo social (McLaren, 1997*a*, pp. 164, 167; 2001, pp. 121-122).

El (auto)etnógrafo de la actuación radical opera como crítico cultural, una versión del antihéroe moderno «que refleja una situación extrema por medio de su propio extremismo. Su autoetnografía se convierte en diagnóstico, no sólo de su propio yo sino también de todo un periodo de la historia» (Spender, 1984, p. IX). Como *flaneur* o *flaneuse*, o como *bricoleur*, la conducta del autoetnógrafo o de la autoetnógrafa se justifica porque su historia ya no es un caso individual, ya no trata tan sólo de la historia de su vida. Dentro del contexto de la historia, la autoetnografía se convierte en «el panel de mandos de la máquina que registra los efectos de una etapa concreta de la civilización sobre un individuo civilizado». La etnografía es al mismo tiempo el panel de mandos y la máquina.

El autoetnógrafo o autoetnógrafa opera como un singular universal, un ejemplo concreto de experiencias sociales más universales. El sujeto «está resumido por su época, que al mismo tiempo, precisamente por eso, lo universaliza, y él o ella, a su vez, resume su época al reproducirse en ella como singularidad» (Sartre, 1981, p. IX). Cada persona es como todas las demás personas, y sin embargo no es idéntica a ninguna. El autoetnógrafo inscribe la experiencia de un momento histórico y universaliza estas experiencias por medio de sus efectos singulares en una vida concreta. Con el apoyo de una imaginación crítica, el autoetnógrafo o la autoetnógrafa se forma teóricamente en los modos postestructural y postmoderno. Existe el compromiso de conectar la etnografía crítica con asuntos relacionados con la política cultural en general, con las políticas culturales concretas y con el trabajo de los procedimientos políticos (Willis y Trondman, 2000, pp. 10-11).

Este compromiso, como sostiene McLaren, encuentra su sentido pleno en una teoría de la praxis, «guiado por la reflexión crítica y por un compromiso con la práctica revolucionaria» (1997*a*, p. 170). Es un compromiso que implica rechazar la lógica y las narraciones de la historia y de la cultura, porque excluyen a aquellos y aquellas que ya han sido previamente marginados. Se trata de una etnografía performativa reflexiva. Privilegia múltiples posiciones subyugadas, cuestiona su propia autoridad y pone en duda las narraciones que dan preferencia a un único conjunto de procesos y secuencias históricos, en perjuicio de otros (McLaren, 1997*a*, p. 168; 1997*b*, p. 290).

Pedagogía de la actuación crítica

Un compromiso con la pedagogía de la actuación crítica y con la teoría racial proporciona a los estudios de la actuación (de la representación) una palanca muy útil para el criticismo cultural militante y utópico. En *Impure Acts* (2000), Giroux aboga por una visión práctica y performativa de la pedagogía, de la política y de los estudios culturales. Trata de encontrar un proyecto multidisciplinario que ayude a que los teóricos y teóricas, pero también los educadores y educadoras, puedan formar una alianza progresista «conectada con una noción más amplia de la política cultural, diseñada para ahondar en una democracia racial, económica y política» (p. 128). Este proyecto se hace fuerte en los mundos del dolor y de la experiencia vivida, y se hace responsable ante estos mundos. Representa una ética del respeto. Rechaza el desprecio tradicional de los intelectuales occidentales y orientales hacia el respeto, la humanidad, la autodeterminación, la ciudadanía y los derechos humanos de los pueblos indígenas (Smith, 1995, p. 120).

Teoría crítica de las razas

Un proyecto como éste implica un utopismo militante, un marxismo provisional y sin garantías, unos estudios culturales que son al mismo tiempo anticipatorios, intervencionistas y provisionales. Un proyecto como éste no le da la espalda al mundo contemporáneo, en sus múltiples versiones globales, entre ellas Occidente, el tercer mundo, los espacios morales, políticos y geográficos que ocupan las «primeras naciones» y las personas del «cuarto mundo«, así como los grupos marginales o fronterizos (Ladson-Billings y Donnor, 2005). En lugar de eso, vincula este mundo, de manera estratégica, con aquellos espacios fronterizos en los que las estructuras represivas del nuevo conservadurismo retuercen y cambian las vidas de la gente. Este proyecto pone una atención especial en el aumento dramático,

en todo el mundo, de la violencia doméstica, de las violaciones, del abuso infantil, de los crímenes del odio y de la violencia contra personas de color.

Ampliando la teoría crítica de las leyes, la teoría crítica de las razas es una teoría sobre la vida en estos espacios fronterizos, y ofrece «estrategias prácticas para conseguir la transformación material y social» (Lados-Billings, 2000, p. 264). La teoría crítica de las razas asume que el racismo y la supremacía blanca son la norma en la sociedad estadounidense. Los intelectuales de esta teoría utilizan métodos autoetnográficos de representación y de narración oral para poner al descubierto las diversas formas de actuación del racismo en la vida cotidiana. La teoría crítica de las razas desafía a aquellos neoliberales que afirman que las personas de color ya han logrado los derechos civiles. También critican a los que dicen que la cruzada a favor de los derechos civiles es una lucha lenta y larga. Los defensores de la teoría crítica de las razas afirman que el racismo exige un cambio social radical. El liberalismo y el neoliberalismo carecen de los mecanismos y de la imaginación necesarios para lograr ese cambio. La teoría crítica de las razas asegura que los blancos han sido los más beneficiados por la legislación en materia de derechos humanos.

De modo estratégico, la teoría crítica de las razas examina cómo se ponen en escena los asuntos raciales, por ejemplo la lógica cultural y las representaciones que crean y afirman la diferencia entre ser blanco o no serlo (McLaren, 1997b, p. 278, p. 17). En la era de la globalización y de las identidades postnacionales diaspóricas, el color no debería seguir siendo un problema, y sin embargo, tristemente, lo es.

Indagación actuación-acción participativa

La pedagogía crítica, que toma elementos de las complejas tradiciones inscritas en la investigación-acción participativa, así como del giro crítico del discurso feminista y de la literatura, cada vez mayor, que trata sobre los pueblo indígenas o ha sido producida en su seno (Smith, 1999 y 2005), pone en práctica un compromiso con la participación y representación hechas con miembros de la comunidad, y no para los miembros de la comunidad. Este proyecto, que amplifica la propuesta de Fine y Weis (2003, p. 176-177), se construye sobre el conocimiento y la experiencia locales, que se desarrollan en la parte más baja de la jerarquía social. Siguiendo los pasos de Smith (1995), un trabajo participativo de representación honra y respeta el conocimiento y las costumbres locales y practica e incorpora esos valores y creencias en una indagación actuación-acción participativa (Fine y Weis, 2003, p. 176).

El trabajo dentro de esta tradición activista, participativa y de representación es un acto de devolución a la comunidad, «creando un legado de

investigación, un proceso de cambio, y medios materiales para hacer que sea posible la transformación en las prácticas sociales» (Fine y Weis, 2003, p. 177). Por medio de la representación y de la participación, el intelectual desarrolla «un modo participativo de conciencia» (Bishop, 1998, p. 208). Esto ayuda a dar forma a la naturaleza de la investigación, orientada a la participación, e introduce al investigador como actuante en las estructuras narrativas y de responsabilidad moral del grupo.

Este proyecto opera hacia fuera, partiendo de la universidad y sus aulas, y trata los espacios académicos como esferas públicas críticas, como lugares de resistencia y de empoderamiento (Giroux, 2000, p. 134). La pedagogía crítica se resiste a las crecientes mercantilización y comercialización de la educación superior. Lucha contra la penetración de los valores neoliberales en las zonas de investigación, en las aulas y en los currículos. Es crítica con los comités de evaluación institucional, cuyos juicios sobre las investigaciones de disciplinas humanísticas son todavía más restrictivos.

El compromiso con la pedagogía crítica en las aulas puede ser una experiencia dialógica empoderadora. Los espacios institucionales se convierten en espacios sagrados. En ellos, los alumnos y alumnas se arriesgan y dicen lo que sienten, y utilizan sus propias experiencias como herramientas con las que forjar una conciencia racial crítica. El discurso crítico que se crea en esta esfera pública puede trasladarse a otras aulas y a otros espacios pedagógicos, en los que imaginar y experimentar una utopía militante.

Como práctica performativa de la representación, este proyecto cuestiona y critica las narraciones culturales que responsabilizan a las víctimas de la violencia cultural e interpersonal que sufren. Estas narraciones culpan y castigan a las víctimas. Pero las narraciones de representación hacen algo más que celebrar las vidas y las luchas de personas que han sobrevivido a la violencia y los abusos. Estas narraciones deben estar dirigidas siempre, como respuesta, hacia las estructuras que dan forma a la violencia en cuestión, que la producen. Desde el punto de vista pedagógico, la representación siempre es política y se centra en el poder. Las representaciones se sitúan dentro de su momento histórico, y ponen su atención en los manejos del poder y la ideología. Lo performativo o representativo se convierte en una manera de criticar lo político, una manera de analizar de qué modo actúa la cultura, pedagógicamente, en la producción y la reproducción de las víctimas.

Desde los puntos de vista pedagógico e ideológico, lo performativo se convierte en un acto, en algo que se hace (Giroux, 2000, p. 135), una forma dialógica de estar en el mundo, una forma de cimentar las representaciones en las situaciones concretas del presente. Lo performativo se convierte en una forma de preguntar de qué modo «los objetos, los discursos y las prácticas construyen posibilidades para la ciudadanía, y la tensan» (Nelson y Gaonkar, 1996, p. 7; citado también por Giroux, 2000, p. 134). Esta postura relaciona lo biográfico y lo personal con lo pedagógico y lo

performativo. Proyecta la crítica cultural en la identidad de un ciudadano o ciudadana críticos, una persona que colabora con los demás en proyectos de acción participativa que representan las visiones democráticas militantes de la vida pública, de la comunidad y de la responsabilidad moral (Giroux, 2000, p. 141). Este público intelectual practica una pedagogía crítica de la representación. Como ciudadano o ciudadana preocupado que trabaja con otras personas, toma una posición acerca de los asuntos críticos de su momento presente, y comprende que no puede existir una democracia genuina si no hay una oposición y un criticismo genuinos (p. 136).

A su vez, la pedagogía democrática radical exige que los ciudadanos y ciudadanas, tanto intelectuales como no, se comprometan a arriesgarse; personas deseosas de actuar en situaciones en las que el resultado no puede preverse. En estas situaciones, puede imaginarse una nueva política de nuevas posibilidades, y se puede hacer que se materialice. Sin embargo, en estos espacios pedagógicos no hay líderes y seguidores, sólo hay coparticipantes, personas que trabajan juntas para desarrollar nuevas líneas de acción, nuevas historias, nuevas narraciones, en un esfuerzo colectivo. (Bishop, 1998, p. 207).

> *Debemos encontrar un nuevo relato que representar... debemos preservar un modelo de sociedad libre y democrática.* (Kittridge, 1987, p. 87)

Una pedagogía de la representación radical significa poner manos a la obra a la imaginación sociológica crítica, tanto desde el punto de vista político como desde el punto de vista ético. Es un trabajo que implica a las pedagogías de la esperanza y de la libertad. Unos estudios culturales performativos representan estas pedagogías tanto en lo reflexivo como en lo ético. Se trata de prácticas que requieren una ética de la representación, que he tratado de mostrar con algún detalle.

Referencias bibliográficas

ALEXANDER, B. (2005): «Performance Ethnography: The Reenacting and Inciting of Culture», en DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, 3/e. Thousand Oaks. Sage, pp. 411-441.

BALME, Ch.; CARSTENSEN, A. (2001): «Home Fires: Creating a Pacific Theatre in the Diaspora». *Theatre Research International*, 26, 1, pp. 35-46.

BEAN, A. (2001): «Black Minstrelsy and Double Inversion, Circa 1890», en ELAM, H.J. Jr.; KRASNER, D. (eds.): *African American Performance and Theater History*. New York. Oxford University Press, pp. 171-191.

BISHOP, R. (1998): «Freeing Ourselves From Neo-colonial Domination in Research: A Maori Approach to Creating Knowledge». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11, pp. 199-219.

BOAL, A. (1995): *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy.* London. Routledge. (Trad. cast.: *El arcoiris del deseo: del teatro experimental a la terapia.* Barcelona. Alba, 2004)

CHESSMAN, P. (1971): «Production Caseboo». *New Theatre Quarterly,* 1, pp. 1-6.

CHRISTIANS, C. (2002): "Introduction", en «Ethical Issues and Qualitative Research [Special Issue]». *Qualitative Inquiry,* 8, pp. 407-10.

— (2000): «Ethics and Politics in Qualitative Research», en DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.), *Handbook of Qualitative Research,* 2/e, Thousand Oaks, CA. Sage, pp. 133-155.

CONQUERGOOD, D. (1998): «Beyond the Text: Toward a Perfonnative Cultural Politics», en DAILEY, S.J. (ed.): *The Future af Performance Studies: Visions and Revisions.* Annandale, VA. National Communication Association, pp. 25-36.

— (1985): «Perfonning as a Moral Act: Ethical Dimensions of the Ethnography of Perfonnance». *Literature in Performance,* 5, pp. 1-13.

DARDER, A. (2002): *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love.* Boulder, CO. Westview.

DARDER, A.; TORRES, R.D. (2004): *After Race: Racism after Multiculturalism.* New York. New York University Press.

DENZIN, N.K. (2005): «Emancipatory Discourses, and the Ethics and Politics of Interpretation», en DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research,* 3/e, Thousand Oaks. Sage, pp. 933-958.

— (2003): *Performance Ethnography.* Thousand Oaks. Sage.

DILLARD, A. (1974): *Pilgrim at Tinker Creek.* New York. Harper & Row.

DU BOIS, W.E.B. (1926): «Krigwa Players Little Negro Theatre: The Story of a Little Theatre Movement». *Crisis,* 32, pp. 134-136.

EDWARDS, R.; MAUTHNER, M. (2002): «Ethics and Feminist Research: Theory and Practice», en MAUTHNER, M. y otros (eds.): *Ethics in Qualitative Research.* Thousand Oaks. Sage, pp. 14-31.

ETHERTON, M. (1988): «Third World Popular Theatre», en BANHAM, M. (ed.): *The Cambridge Guide of Theatre.* Cambridge. Cambridge University Press, pp. 991-992.

FINE, M.; WEIS, L. (2003): *Silenced Voices and Extraordinary Conversations: Re-Imaging Schools.* New York. Teachers College Press.

FINE, M. (2002): «The Mourning After». *Qualitative Inquiry,* 8, pp 137-145.

FISCHMAN, G.E.; McLAREN, P. (2005): «Rethinking Critical Pedagogy and the Gramscian Legacy: From Organic to Committed Intellectuals». *Cultural Studies-Critical Methodologies,* 5, pp. 1.

FREIRE, P. (2001): *Pedagogy of the Oppressed,* 30th Anniversary edition, con la introduction de Donaldo Macedo. New York. Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo XXI, 2002)

— (1999): *Pedagogy of Hope.* New York. Continuum, 1992. (Trad. cast.: *La pedagogía de la esperanza: reencuentro con el oprimido.* Madrid. Siglo Veintiuno, 1994)

— (1998): *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage.* Traducción de Patrick Clarke, prólogo de Donaldo Macedo, introducción de Stanley Aronowitz. Boulder, CO. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

GAROIAN, C.R. (1999): *Performing Pedagogy: Toward an Art of Politics.* Albany. SUNY Press.

GILBERT, H. (2003.): «Black and White and Re(a)d All Over Again: Indigenous Minstrelsy in Contemporary Canadian and Australian Theatre». *Theatre Journal*, 55, pp. 679-698.

GIROUX, H.; GIROUX, S.S. (2005): «Challenging Neoliberalism's New World Order: The Promise of Critical Pedagogy». *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 5, p. 1.

GIROUX, H. (2004): *The Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy.* Boulder, CO. Paradigm Publishers.

— (2003): *The Abandoned Generation: Democracy Beyond the Culture of Fear.* New York. Palgrave.

— (2001): «Cultural Studies as Performative Politics». *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 1, pp. 5-23.

— (2000): *Impure Acts: The Practical Politics of Cultural Studies.* New York. Routledge.

GLASS, R.D. (2001): «On Paulo Freire's Philosophy of Praxis and the Foundations of Liberation Education». *Educational Researcher*, 30, pp. 15-25.

GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life.* New York. Doubleday. (Trad. cast.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana.* Buenos Aires. Amorrortu, 1971)

GREENWOOD, J. (2001): «Within a Third Space». *Research in Drama Education*, 6(2), pp. 193-205.

HENDERSON, J.; YOUNGBLOOD, S. (2000): «Postscolonial Ledger Drawing: Legal Reform» en BATTISTE, M. (ed.): *Reclaiming Indigenous Voice and Vision.* Vancouver. UBC Press, pp. 161-171.

JACKSON, A. (1995): «Translator's Introduction» en BOAL, A.: *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy.* London. Routledge, pp. XVIII-XXVI.

KINCHELOE, J.L.; McLAREN, P. (2005): «Rethinking Critical Theory and Qualitative Research», en DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, 3/e, Thousand Oaks, CA. Sage, pp. 303-342.

KINCHELOE, J.L. (2001): «Describing the Bricolage: Conceptualizing a New Rigor in Qualitative Research». *Qualitative Inquiry*, 7, pp. 679-92.

KITTRIDGE, W. (1987): *Owning It All.* San Francisco. Murray House.

KONDO, D. (2000): «(Re) Visions of Race: Contemporary Race Theory and the Cultural Politics of Racial Crossover in Documentary Theatre». *Theatre Journal*, 52, pp. 81-107.

KVALE, S. (1996): *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* London. Sage.

LADSON-BILLINGS, G. (2000): «Racialized Discourses and Ethnic Epistemologies», en DENZIN, N.K; LINCOLN, Y.S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, 2/e. Thousand Oaks, CA. Sage.

LADSON-BILLINGS, G.; DONNOR, J. (2005): «The Moral Activist Role of Critical Race Theory Scholarship», en DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*, 3/e, Thousand Oaks, CA. Sage, pp. 279-301.

MADISON, D. (1998): «Performances, Personal Narratives, and the Politics of Possibility», en DAILEY, S.J. (ed.): *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions.* Annandale, VA. National Communication Association, pp. 276-286.

MAGOWAN, F. (2000): «Dancing with a Difference: Reconfiguring the Poetic Politics of Aboriginal Ritual as National Spectacle». *Australian Journal of Anthropology*, 11(3), pp. 308-321.

McLAREN, P. (2001): «Che Guevara, Paulo Freire, and the Politics of Hope: Reclaiming Critical Pedagogy». *Cultural Studies-Critical Methodologies*, 1, pp. 108-131.

— (1999): *Schooling as Ritual Performance,* 3/e. Lanham, MD. Rowman & Littlefield Publishers, Inc. (Trad. cast.: *La escuela como perfomance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.* Madrid. Siglo Veintiuno, 1995)

— (1997*a*): «The Ethnographer as Postmodem Aaneur: Critical Reflexivity and Posthybridity as Narrative Engagement», en HEMEY, W.G.; LINCOLN, Y.S. (eds.): *Representation and the Text: Re-Framing the Narrative Voice.* Albany. State University of New York Press, pp. 143-177.

— (1997*b*): *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent far the New Millennium.* Boulder, co. Westview.

MEAD, G.H. (1938): *The Philosophy of the Act.* Chicago. University of Chicago Press.

MIENCZAKOWSKI, J. (2001): «Ethnodrama: Performed Research-Limitations and Potential» en ATKINSON, P.; DELAMONT, S.; COFFEY, A. (eds.): *Handbook of Ethnography.* London. Sage, pp. 468-476.

— (1995): «The Theatre of Ethnography: The Reconstruction of Ethnography into Theatre with Emancipatory Potential». *Qualitative Inquiry,* 1, pp. 360-375.

MILLS, C.W. (1959): *The Sociological Imagination.* New York. Oxford. (Trad. cast.: *La imaginación sociológica.* Madrid. Foro de Cultura Económica, 1999)

MUTUA, K.; SWADENER, B.B. (eds.) (2004): *Decolonizing Research in Cross-Cultural Contexts: Critical Personal Narratives.* Albany. SUNY Press.

NELSON, C.; GAONKAR, D.P. (1996): «Cultural Studies and the Politics of Disciplinarity», en NELSON, C.; GAONKAR, D.P. (eds.): *Disciplinarity and Dissent in Cultural Studies.* New York. Routledge, pp. 1-22.

ORWELL, G. (1949): *Nineteen Eighty-Four.* New York. Harcourt, Brace and Company. (Trad. cast.: *1984.* Barcelona. Destino, 2002)

POLLOCK, D. (1998): «A Response to Dwight Conquergood's Essay: 'Beyond the Text: Towards a Performative Cultural Politics». DAILEY, Sh.J. (ed.), *The Future of Performance Studies: Visions and Revisions.* Annandale, VA. Narional Communication Association, pp. 37-46.

RIDING, A. (2004): «On a London Stage, a Hearing for Guantanamo Detainees». *New York Times,* 15 June, B2.

SAME, J.P. (1981): «The Family Idiot: Gustave Flauhert, vol. 1, 1821-1857». *Chicago.* University of Chicago Press.

SMITH, A.D. (2003): *House Arrest and Piano.* New York. Anchor.

SMITH, L.T. (2005): «On Tricky Ground: Researching the Native in the Age of Uncertainty», en DENZIN, N.K.; LINCOLN Y.S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research,* 3/e. Thousand Oaks, CA. Sage, pp. 85-107.

SMITH, L.T. (1995): *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples.* London. Zed Books.

SPENDER, S. [1947] (1984): «Introduction», en LOWRY, M.: *Under the Volcano.* New York. New American Library, pp. vii-xxiii.

TRINH, T.M. (1989): *Woman, Native, Other.* Bloomington. Indiana University Press.

WILLIS, P.; TRONDMAN, M. (2000): «Manifesto for Ethnography». *Ethnography,* 1, pp. 5-16.

7

De los medios de comunicación sociales a los medios de comunicación socialistas: El potencial crítico del wikimundo

Juha Suoranta y Tere Vadén

Introducción

Los teóricos y teóricas críticos de la educación aseguran que, en la actualidad, estamos siendo testigos de los primeros pasos de una auténtica revolución en el arte de la comunicación digital y de las herramientas sociales para una lectura y una escritura de la colaboración y para un aprendizaje transformador:

> *Para representar dramáticamente los asuntos que están en juego, deberíamos tomar en consideración la afirmación que asegura que estamos atravesando una de las revoluciones tecnológicas más significativas, en lo que a la educación se refiere, desde que se pasó, gracias a la imprenta, de la enseñanza oral a una basada en los libros... Más aún, los desarrollos tecnológicos del momento actual hacen que sea posible la revisión y reconstrucción radical de la educación y de la sociedad que defendió Dewey en la era progresista, y, que en las décadas de 1960 y 1970 buscaron Ivan Illich, Paulo Freire y otros defensores y defensoras de una reforma educativa y social radical.* (Kellner, 2004, p. 10)

Dentro de la vasta literatura que existe acerca de la pedagogía crítica, se han analizado durante ya varias décadas los asuntos relacionados con los modos de producción material, social, política y cultural, junto a temas adyacentes como la clase, el género, la raza y la cultura popular, vistos como formaciones sociales críticas. De todas formas, sólo ha habido unos pocos intentos, hasta el momento, de capturar los efectos del campo de la producción digital, que tanto está creciendo, con sus tecnologías (que no dejan de evolucionar), sus ideologías y sus códigos sociales (véase Giroux, 2000; 2004; Kellner, 1995 y 2004; Peters y Lankshear, 1996; Lankshear y Knobel, 2003).

En el debate pueden distinguirse tres expectativas generales en cuanto a los medios digitales como «máquina de enseñanza»: las amenazas (incluso los temores), las promesas y las posibilidades. En primer lugar, la nueva informa-

ción y las nuevas tecnologías de la información se han considerado como amenazas desde el punto de vista de su racionalidad técnica implícita («el determinismo tecnológico») y de sus rasgos alienadores encubiertos. Tal y como han señalado Henry Giroux y Susan Searls Giroux (2004, p. 268), la amenaza fundamental, en este momento, está en lo que las nuevas tecnologías permiten hacer y en lo que no, «pero que dichas tecnologías, cuando no están moldeadas por consideraciones éticas, por el debate colectivo y por enfoques dialógicos, pierden cualquier potencial que pudieran tener para relacionar la educación con el pensamiento crítico y la enseñanza con el cambio social democrático». En otras palabras, «el verdadero centro de interés es saber si esas tecnologías, en sus diversas aplicaciones pedagógicas... están controladas por una racionalidad tecnocrática que mina la libertad humana y los valores democráticos». Entre las primeras personas que expresaron estos temores encontramos a Martin Heidegger, en su crítica del encuadre, y a Herbert Marcuse, en su crítica de la tecnocracia (véase Thomson, 2003).

Marcuse veía la tecnocracia como un estado político en el que «las consideraciones técnicas de eficiencia y racionalidad imperialista desbancan a los estándares tradicionales de rentabilidad y de bienestar general» (Marcuse, 1941, citado en Thomson, 2003, p. 61; véase también Kellner, 1998). Pero lo que distingue la crítica de Marcuse de la de Heidegger y de la de muchos de sus colegas de la Escuela de Frankfurt fue su insistencia en que la tecnología contiene en su interior una promesa si su instrumentalidad se piensa de una forma diferente y se ve modificada por medio de la abolición de la sociedad de clases, con su principio asociado de reducir a las personas a una condición de objetos o de meros recursos que deben optimizarse con la máxima eficiencia. De este modo, se trata «no sólo de una cuestión ontológica que consiste en saber en qué nos está convirtiendo la tecnología; es una pregunta que hay que hacerse, por supuesto, pero debemos hacernos otra pregunta política, qué es lo que podemos hacer nosotros con la tecnología» (Feenberg, 1998). Es una línea de pensamiento que también está presente en muchos educadores y educadoras críticos que, siguiendo los pasos de Marcuse, «rechazan el bombo publicitario y las pretensiones de las utopías y apaños tecnológicos respecto a los problemas de la educación y la sociedad» (Kellner, 2004, p. 13), y prefieren, en vez de eso, evaluar los usos de las tecnologías de la información y de la comunicación junto a los de las teorías pedagógicas progresistas. Por usar un símil de Heidegger, que creía que el mayor peligro de la tecnología no reside en posibles catástrofes (el desastre nuclear, el cambio climático, etc.) sino en el hecho de que la tecnología funciona de maravilla en su propio dominio hermético, podría decirse que el mayor temor es que las «máquinas de enseñanza», con su información ampliada por medios tecnológicos, trabajen junto a la racionalidad tecnológica, pero sin nada que los una, de modo que todo el potencial emancipatorio acabe desperdiciado.

Por otra parte, se ha creído que las tecnologías digitales y sus aplicaciones cada vez mayores contenían esperanzas e ingredientes capaces de formar en el ciberespacio una nueva esfera pública y una «hiperpedagogía» (Dight y Garrison, 2003), gracias a diversas herramientas digitales de aprendizaje; para algunos y algunas, esto lleva consigo la promesa de un nuevo tipo de ciudadanía, ampliada y activa. En cuanto a la metafísica teleológica y dogmática occidental, con sus dos mil quinientos años de historia, y a los fines educativos racionales, los entusiastas de la tecnología afirman que las herramientas de aprendizaje «deberían liberar a los alumnos y alumnas y hacerlos capaces de crear sus propias esencias individuales en el proceso de aprendizaje, sin tener que recibir esas esencias de un sistema de valores teleológicos con unos fines fijos y predeterminados» (p. 724). Esta última esperanza se ha podido ver también desde la perspectiva de la comunicación ideal habermasiana, que consiste en un debate abierto, libre y racional que se da en distintos foros interrelacionados.

Y por último, en tercer lugar, las diversas esferas de comunicaciones mediadas digitalmente, por ejemplo blogosferas, podesferas, wikiesferas, etc., contienen posibilidades de ampliar y extender el conocimiento educativo a nuevas áreas de aprendizaje, por ejemplo a la empresa privada, a las consultorías y a la educación a distancia digital, por medio del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los teóricos y teóricas críticos han solicitado, por su parte, que aparezcan nuevas habilidades y nueva literatura emancipatoria, necesarias para comprender los diversos espacios digitales y poder incorporarlos en el contexto de la transformación sociopolítica radical y del cambio educativo. En términos de nuevas posibilidades, Kellner y Kahn (2006, p. 10) sostienen que:

> *Se debería ayudar a que la gente adquiera los conocimientos tecnológicos que los ayudarán a ser capaces de comprender, criticar y transformar las condiciones sociales y culturales de opresión en que viven, de modo que se conviertan en sujetos formados en lo ecológico, éticos y transformadores, en lugar de en objetos de la dominación y la manipulación tecnológica. Para este propósito es necesario que se produzcan muchas culturas de oposición para el pensamiento crítico y para la reflexión, así como para fomentar la capacidad de compromiso con la creación, en medio de la extendida revolución tecnológica, de discurso, de artefactos culturales y de acción política. Además, a medida que surgen sujetos activos y comprometidos por medio de la interacción social con los demás, un cierto concepto de tecnologías para la convivencia debe llegar a formar parte de los tipos de «tecnoalfabetización» que quiere fomentar, en la actualidad, la reconstrucción radical de la educación.*

Exceptuando estas cuestiones elementales, hay muy pocas personas que se hayan atrevido a formular las preguntas sustanciales que atañen al potencial crítico, o incluso revolucionario, de los medios de comunicación

sociales. En el siguiente capítulo trataremos de investigar esta cuestión tomando como ejemplo los efectos de la wikipedia y de otros wikis. El *software* wiki ofrece la promesa de proporcionar una colaboración abierta, ilimitada y global, al menos en términos de la elaboración del contenido, de debate y de argumentación, lo que ejemplifica, idealmente, el potencial habermasiano de la tecnología digital. En cualquier caso, necesitamos examinar más detenidamente las profundidades de la naturaleza de dicha tecnología si pretendemos encontrar hasta qué punto la promesa de los «wikis» y de otros medios de comunicación sociales, tan publicitada, interacciona con las fuerzas y los conflictos del mundo real. En pocas palabras, no es la forma sino el contenido, lo que se dice, y por qué se dice, lo que resulta crucial a la hora de evaluar los medios digitales. El análisis de estos medios en términos de la teoría de la comunicación o de la teoría de los medios debe entrelazarse con un análisis de su economía política.

Wikipedia y libertad

Wiki, que procede de una palabra hawaiana que significa "rápido", es una tecnología web que permite que los usuarios o usuarias modifiquen sobre la marcha páginas web preexistentes, así como que vean la historia de esas modificaciones y debatan los contenidos de la página con otros usuarios y usuarias. Esta tecnología es conocida sobre todo por *wikipedia.org*, una enciclopedia que crece a pasos agigantados, pero también se utiliza en muchos otros proyectos de creación de conocimiento en Internet. Las páginas wiki (que a partir de hora llamaremos simplemente «wikis», lo que incluye diversas enciclopedias) se benefician de esta tecnología que permite que la creación y la edición sean fáciles y rápidas. En cualquier caso, la tecnología wiki sólo alcanza su potencial auténtico cuando entra en conexión con la cultura de libertad en la red, que tiene su origen en los *hackers*.

El proyecto de la wikipedia tiene sus raíces en el movimiento *hacker* que trabaja con el objetivo de proporcionar *software* libre. La ambigüedad de la palabra «libre» requiere algo más de atención. La wikipedia es libre en el sentido de que es gratis, pero, lo que es más importante, es también libre en el sentido de que existe libertad de expresión. La autorización de la wikipedia es la Gnu Free Documentation Lisence (GFDL), una innovación de Richard M. Stallman y de la Free Software Foundation. En esencia, esta autorización dice que se puede utilizar, distribuir y modificar cualquier texto registrado por la GFDL, a condición de que las versiones redistribuidas y modificadas también estén registradas. Esto hace que la GFDL se convierta en lo que se conoce como una «licencia *copyleft*». Utiliza la ley del *copyright* para conceder más derechos al usuario: el derecho de redistribuir y modificar.

Una licencia *copyleft* blinda el contenido y hace que no pueda restringirse o privatizarse: ninguna institución puede tomar el contenido y comercializarlo. Esta libertad, al menos idealmente, es para siempre. De hecho, al igual que sucede con el *software* libre, la información registrada por la GFDL no tiene contravalor, y sin embargo tiene un valor de uso potencialmente ilimitado. En este sentido, una combinación de tecnología wiki y de licencia *copyleft* (que se da en wikipedia y en muchos otros «wikis») proporciona, en forma germinal, una nueva forma de trabajar con el conocimiento. Los efectos sociales y políticos de estas producciones son muy interesantes, y se han debatido bien (por ejemplo Hardt y Negri, 2004; Zizek, 2002*b*, 2006*b*; Merten, 2000). Desde el punto de vista económico, la cuestión de la motivación es una de las más cruciales: ¿por qué se implica la gente en trabajo voluntario como éste, si no existen recompensas económicas inmediatas? Las condiciones bajo las que es posible el trabajo voluntario y no alienado resultan de la mayor importancia para el potencial crítico de proyectos de colaboración abierta como la wikipedia. Los «wikis», de hecho, pueden llegar a convertirse en algo así como una instantánea de cómo será el trabajo intelectual en el futuro.

Resulta evidente que la wikipedia tiene un claro potencial gutemberguiano. Es una enciclopedia libre que tiene todo el potencial emancipatorio de las enciclopedias de la Ilustración, por ejemplo la *Encyclopédie ou dicctionaire raissoné des sciences, des arts et des métiers* (1751-1772) de Denis Diderot y Jean D'Alembert. Hace que el conocimiento enciclopédico sea accesible desde cualquier lugar en el que Internet esté disponible, y en algunos casos incluso aunque no sea así. Se están produciendo CD-ROM con una versión estable de wikipedia, e incluso ediciones impresas y wikilibros, para superar las carencias de la estructura de Internet. Si la revolución de Gutemberg tenía que ver con conseguir que los medios impresos fueran más abundantes, la wikipedia tiene el mismo efecto, pero multiplicado hasta alcanzar un orden de magnitud diferente.

El efecto gutemberguiano de la wikipedia, con sus distintas versiones en diferentes idiomas, ya se está haciendo sentir en las instituciones educativas. Los alumnos y alumnas toman la información de wikipedia, hasta el punto de «hacer trampas»; se trata de un fenómeno conocido. Los educadores y educadoras que dependen de la reproducción de material «ingerido» para supervisar el proceso de aprendizaje lo están pasando muy mal cuando tratan de combatir este uso «fraudulento». Más digno de mención es el hecho de que muchos profesores y profesoras de distintos niveles educativos, desde la educación primaria hasta la universidad, están empezando a tener la impresión de que algunas materias sobre las que tradicionalmente se impartían clases (por ejemplo la animación 3D, el protocolo TCP/IP y otros asuntos «pedantes» en los que la wikipedia está más avanzada) están mejor explicadas en la wikipedia, y resulta

mejor dirigir el esfuerzo hacia alguna otra cosa. Es una tendencia que tendrá efectos sensibles en las próximas décadas sobre todas las materias, de una u otra forma, y que contribuirá a la naturaleza cambiante de la educación y la erudición.

De todas formas, este potencial gutenberguiano no es la parte más interesante de la wikipedia, al menos en cuanto a los asuntos de la pedagogía crítica de los medios. El hecho de que la wikipedia sea libre, en el sentido de la libertad de expresión, va a tener, a nuestro parecer, una influencia mucho mayor. Esta segunda libertad tiene dos consecuencias muy importantes que pueden cambiar completamente, con el tiempo, el modo en que vemos algunos asuntos como la educación, la alfabetización y la erudición. Llamémoslas las perspectivas «interna» y «externa»; la interna tiene que ver con el proceso de creación del contenido de la wikipedia, y la externa con las wikipedias como entidades mayores. No queremos hablar de «la perspectiva del usuario» y «la perspectiva del productor», ya que la clave está precisamente en que la división entre estos dos roles se está difuminando (Peters y Lankshear, 1996, p. 62).

La perspectiva externa: la proliferación de wikipedias

Desde la perspectiva externa, la libertad de expresión de la wikipedia hace que sea posible una bifurcación ilimitada; dicho de otro modo, aparecen nuevas versiones modificadas que se basan en las existentes (para las bifurcaciones de la wikipedia véase *http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Mirrors_and_forks*). Es más, deberíamos estar hablando de la *clase* de las wikipedias, de las que la actual wikipedia, con sus diversas versiones lingüísticas, es un ejemplo. De hecho, las diferentes versiones en distintas lenguas ya pueden clasificarse como bifurcaciones, ya que su contenido es hasta cierto punto distinto (pueden verse como ejemplo los artículos en inglés y en francés sobre los órganos reproductores humanos). Entre las razones para bifurcar la wikipedia podemos encontrar, hasta el momento, la política editorial, la política publicitaria y, lo que es más importante, las diferentes racionalidades o puntos de vista que hay detrás del contenido. En esencia, cuando hablamos de las bifurcaciones de la wikipedia (o, más en general, de la clase de las wikipedias), a lo que nos enfrentamos es a las distintas políticas de producción de conocimiento.

En la actualidad, la wikipedia tiene una política de «punto de vista neutral»: cuando se tratan asuntos controvertidos, los artículos de la wikipedia «deben representar todas las perspectivas de manera justa e imparcial». Se trata de una política que es en sí misma parcial, de forma consciente, y no representa la ausencia de un punto de vista. Esto quiere decir que, al igual que las enciclopedias de la Ilustración, la wikipedia

cuenta con una racionalidad propia. Esta racionalidad ilustrada, excesivamente científica o positivista, ha sido criticada ampliamente durante los últimos cien años, más o menos. Hemos aprendido que, lejos de ser una gran ayuda para la humanidad, como pretendía ser, la racionalidad ilustrada significó la supresión, o algo peor, de diversas racionalidades y de las gentes que creían en ellas. El «punto de vista neutral» de la wikipedia no es tan fanático como las formas más virulentas de racionalidad ilustrada, pero no hay ninguna duda de que la creciente prominencia de la información de la wikipedia resultará destructiva, por ejemplo, para ciertos tipos de racionalidad comunal o religiosa. En cualquier caso, la posibilidad de bifurcar la wikipedia mitiga en cierto modo este aspecto negativo. De hecho, ya existen algunas bifurcaciones cristianas.

Cualquier tipo de proyecto colaborativo precisa, si pretende tener éxito, algún tipo de racionalidad. En el caso del *software* libre, los criterios de mejora del código resultan bastante claros. Si un código nuevo funciona mejor, es mejor. En el caso de la wikipedia el criterio del «punto de vista neutral» proporciona la necesaria racionalidad orientada a un objetivo, y hace posible decidir qué constituye una mejora respecto a una versión anterior. Resulta evidente que el punto de vista neutral no es la única fuente posible como criterio de mejora. Como consecuencia, están surgiendo diferentes wikipedias sujetas a diferentes racionalidades. Es una posibilidad que va mucho más allá de la revolución de Gutenberg. Con tiempo, muchos puntos de vista políticos, o de género, geográficos o éticos tendrán su propia wikipedia. Ya existe en la red todo un universo de distintos wikiproyectos, desde el del desarrollo sostenible de los pueblos ecológicos de Finlandia hasta el de Las Vegas, que tiene que ver con el juego.

Esta proliferación radical de wikipedias proporcionará un amplio espectro para la literatura crítica. No sólo somos capaces de aprender de los diversos puntos de vista; también podremos formular y argumentar los nuestros. Esta proliferación radical no sólo tiene que ver con los puntos de vista; el nivel de dificultad y necesidad de una participación activa del que lee también puede variar. Muchos artículos de la wikipedia están formados por una combinación de versiones cortas de artículos más largos. Esta naturaleza fractal de la wikiinformación proporcionará también un campo de juegos activo para la razón crítica: a veces, para comprender hace falta más información, y otras veces menos.

La bifurcación ilimitada no es un valor en sí misma; Internet ya está llena de información más o meno inútil. En cualquier caso, en manos de un grupo de individuos e intelectuales comprometidos que trabajen de forma gradual por un objetivo más o menos compartido, los wikis proporcionan posibilidades esenciales. La producción libre de conocimiento, en términos de *copyleft* nos dice algo, *mutas mutandis*, sobre las ideas de Marx en su crítica al programa Gotha:

En una fase más avanzada de la sociedad comunista, después de la subordinación esclavista de los individuos a la división del trabajo, y también de la antítesis entre el trabajo físico y el mental, se ha desvanecido; después de que el trabajo se convierta no sólo en un medio de vida, sino en un bien de primera necesidad; después de que las fuerzas productivas también se incrementen con el aumento por todas partes de las personas, y todas las fuentes de salud circulen más abundantemente –sólo entonces el estrecho horizonte de los derechos burgueses podrá ser cruzado por completo y la sociedad podrá inscribir sus pancartas: ¡cada cual según sus capacidades, para cada cuál según sus necesidades! (Marx, 1875)

La perspectiva interna: los wikis como comunicación ideal

Un artículo de la wikipedia incluye la posibilidad de acceder no sólo a la página de edición, sino también a una página de debate y a otra con la historia del artículo. Ambas proporcionan una perspectiva única acerca del modo en que se ha creado y criticado el contenido, y cómo se ha cooperado en él. La existencia de la página de edición indica un cambio epistemológico sutil pero profundo: el conocimiento tiene un pasado y un futuro, no es inmutable.

El nacimiento de lo público se ha atribuido a la Ilustración. El periódico, un medio en el que la argumentación basada en la propia racionalidad (que es la definición que hace Kant de la edad adulta y de la madurez en su libro *¿Qué es la Ilustración?* [1784]), se ha considerado la piedra angular del debate democrático y de la toma de decisiones. Pero el periódico también ha recibido críticas, por ejemplo de parte de Kierkegaard, que consideraron que la prensa hacía que disminuyera el nivel de la expresión genuina. Ahora que la comercialización de mensajes y el contenido «convencionalizado» han cogido el timón, el papel de los periódicos como foro abierto y participativo para el debate público (en el sentido de Habermas o de Dewey) está cayendo rápidamente, incluso en los periódicos considerados «de calidad», atrapados en las tenazas de la prensa sensacionalista y de la concentración de propiedad (véase, por ejemplo, Norris, 2000, capítulo 4).

En cualquier caso, una parte de este espacio público está volviendo a crearse en los debates surgidos en torno al contenido de la wikipedia. La política del «punto de vista neutral» respalda de manera explícita el discurso de Habermas, en el que las condiciones de la comunicación ideal se sostienen en las directrices de esta misma política. Estos debates tienen dos aspectos, el político y el epistemológico.

Por el lado epistemológico, la naturaleza procesal del contenido wiki enfatiza los aspectos pragmáticos y públicos del conocimiento, y hace caso omiso de los aspectos relativos a la autoridad y a las credenciales, o los

rodea. Los debates acerca de la fiabilidad de los artículos de la wikipedia a menudo se olvidan del interesante cambio interno: la fiabilidad de un artículo de la wikipedia no se debe examinar (ni única ni principalmente) tomando como base el artículo tal y como está, sino que hay que tener en cuenta también cómo se ha desarrollado y qué tipo de críticas ha resistido. Esta revisión de otros, ampliamente distribuida, confiere al contenido wiki una fiabilidad que es muy diferente de la fiabilidad que garantizan los autores con credenciales institucionales o académicas. En la actualidad, se están haciendo propuestas sobre cómo podrían utilizarse las entradas visuales (por ejemplo, colores) para resaltar los contenidos de la página wiki que son de fiar (véase Cross, 2006).

Por el lado político, la wikipedia y, lo que es más importante, otros wikis abiertos y colaborativos, funcionan en la actualidad como enormes semilleros para el debate democrático y para la educación en todo el mundo. Los wikis formados por grupos de interés o por comunidades que tienen problemas comunes en el mundo real son los que más beneficios pueden obtener, ya que los objetivos preestablecidos y la motivación funcionan como una dinamo para la creación colectiva de conocimiento. Con las posibilidades de editar, debatir y ver la historia, la información de una página wiki es, obviamente, un proceso colectivo, no una posesión individual. El cambio epistemológico, junto a la proliferación de wikipedias, tendrá efectos dramáticos en la educación y el aprendizaje. Los wikis comunitarios y las wikipedias más grandes y abiertas están construyendo, en este mismo instante, las esferas públicas del futuro.

El cambio de paradigma en la educación

Las libertades interna y externa de las wikipedias y las posibilidades de bifurcación y de creación colaborativa y procesal de contenido provocarán, en conjunto, una reevaluación total de las instituciones educativas. Como se ha señalado, el contenido de la wikipedia ya está reemplazando la necesidad de dar clases en las que lo único que se hace es transmitir información. ¿Cuál es la mejor forma de utilizar el tiempo cuando los alumnos y alumnas, y los profesores y profesoras, están juntos en una situación en la que existe una wikipedia relativamente completa? Dentro de algunas décadas, no habrá necesidad de dar clases para transferir información. En lugar de eso, la gente reunida puede superar las limitaciones del ciberespacio y dedicarse a debatir, a hacer crítica, a argumentar, a sintetizar y a construir una perspectiva. ¿Cuál es el papel del profesor o de la profesora, o de cualquier otro experto, en una situación así? Éstas son las preguntas que deberíamos estar haciéndonos mientras trazamos un camino que nos lleve hacia una pedagogía crítica futura. ¿Todavía necesitamos lugares

como las instituciones universitarias de clase alta, con sus campus y sus infraestructuras asociadas, o podemos usarlas para algo mejor, para las necesidades de la gente, en el sentido marxista de la palabra?

La situación recuerda a algunas visiones defendidas por muchos filósofos del final del siglo XX, que mantenían que las tecnologías de diversos tipos desempeñarán un papel importante en la sociedad democrática que vendrá. Daba la impresión de que las nuevas tecnologías de la información estaban haciendo que se cumplieran algunas de las profecías tempranas de estas y otras utopías democráticas. La idea pedagógica elemental de Dewey giraba en torno a la idea de «vida asociada», un término que cubría todos los tipos de ideas y prácticas pedagógicas, nuevas y viejas, en las que las personas dependen unas de otras y aprenden juntas (Bruffee, 1995). Ivan Illich (1974), por su parte, hablaba de una sociedad de convivencia: un conjunto de comunidades entrelazadas, cada una con sus propios grupos y redes de aprendizaje libres y autónomas, en los que la gente puede disfrutar de los medios de comunicación y crear sus propios contenidos y mensajes. Utilizando el concepto de «rizoma» de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1987), algunos pensadores y pensadoras afirman que la división básica, en el terreno político-educativo, es la que existe entre la democracia jerárquica y la democracia que sigue el modelo del rizoma (Vail, 2005). El concepto de rizoma hace referencia a «un tronco subterráneo, como una raíz, que construye una red de interconexiones sin una organización central» (Morss, 2003, p. 134). La división entre una democracia jerarquizada y con forma de árbol y una democracia, o una organización, con forma de rizoma, no tiene sólo consecuencias políticas, con las ideas de una «revolución sin líderes» y de una disidencia en red, sino que tiene también implicaciones educativas, por ejemplo en el modo en que se organizan los currículos en una era que se caracteriza por el fin de la epistemología fundacional. En esta situación, no es fácil ver la enseñanza como una actividad autoritaria, sino que puede entenderse como una «actividad subversiva» (Postman y Weingartner, 1971) en la que los profesores y profesoras, junto a sus alumnos y alumnas, comparan la información procedente de distintas fuentes, negocian conjuntamente su conocimiento y sus experiencias e interpretan el mundo.

Cuando Jean-François Lyotard (1984, p. 53) afirmó que «la era del profesor» estaba llegando a su fin, lo que quería decir es que los profesionales académicos, así como otros expertos y expertas (apostados en sus torres de marfil, a menudo elitistas) ya no son «más eficaces que las redes de bancos de memoria a la hora de transmitir conocimiento establecido, ni más eficaces que los equipos interdisciplinarios a la hora de imaginar nuevos movimientos o nuevos juegos». Pensemos por un momento en el equipo que recopila la *Encyclopaedia Britannica* y comparémoslo con el equipo que recopila la wikipedia. Lyotard sólo ofreció dos opciones para el futuro de la educación superior. Las «máquinas de enseñar» y los bancos de datos

que proporcionan y transmiten la información necesaria constituían la versión pasiva, o digestiva, del futuro de la educación superior; el trabajo creativo en equipo, como núcleo de la producción de nuevo conocimiento, caracterizaría la versión más activa. La segunda opción era, desde la perspectiva de Lyotard, una versión elitista del futuro, reservada tan sólo para aquéllos y aquéllas elegidos en el interior de la academia.

Los medios de comunicación sociales han modificado por completo esta manera de ver las cosas. Lyotard no tuvo en cuenta la posibilidad de poder utilizar los medios de comunicación sociales, como los wikis, en los que lo que se conocía como «redes de bancos de memoria» podrían utilizarse de forma activa y podrían definirse casi como actores secundarios «vivos» de la cooperación humana. Se trata, en cualquier caso, de una realidad vivida en el caso de los modos de cooperación actuales entre estudiantes y profesores, y entre los ciudadanos y ciudadanas y los activistas de diversos tipos, tanto en los estudios cotidianos como en la búsqueda de una sociedad mejor y más justa, así como en la obtención de nuevas ideas, de nueva información, de innovaciones de todo tipo, de justicia social, paz, conocimiento, amor y sabiduría. Michel Foucault (1988) soñó una vez con diversos métodos de comunicación y difusión críticas:

> *Soñé con una nueva época de curiosidad. Disponemos de los medios técnicos; existe una infinidad de cosas por saber; existe la gente capaz de hacer un trabajo así. De modo que, ¿cuál es el problema? No es nada del otro mundo: los canales de comunicación son demasiado estrechos, casi monopolios, e inadecuados. No debemos adoptar la actitud proteccionista de «detener» la información mala para que no invada y ahogue a la información «buena». En lugar de eso, debemos hacer que aumenten la posibilidades de desplazamiento, ya sea hacia delante o hacia atrás.* (p. 328)

Resulta relativamente sencillo observar cómo este y otros discursos se han reproducido en distintas tecnoutopías, entre ellas la nuestra de la «creatividad social digital». Hay un fuerte contraste entre estas utopías y las recientes políticas universitarias del mundo occidental, con sus discursos asociados. Se nos dice una y otra vez que la educación superior se encuentra en crisis por culpa de la falta de financiación. Como ha afirmado Mary Evans en *Killer Thinking: The Death of the Universities*, el final de milenio «no ha sido una época de felicidad, ya que fueron años que vieron cómo la enseñanza universitaria se transformaba en un ejercicio de cortar-por-la-línea-de-puntos tanto en la difusión cultural como en la investigación, en una batalla atávica en busca de fondos» (Evans, 2004, p. IX).

El sistema universitario parece nuestro mejor recurso, no sólo en cuanto a la vitalidad y la creatividad intelectuales sino también, de forma menos abstracta, en la competitividad económica nacional en los mercados globalizados. Y sin embargo esos recursos potenciales están siendo relega-

dos a un ostracismo cada vez mayor, a manos de las culturas de la tasación y la regulación (Evans, 2004). La lucha hegemónica crucial afecta al lenguaje implícito en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. ¿De quién es este lenguaje? ¿De los tecnócratas? ¿De los alumnos y alumnas? ¿De los profesores y profesoras? ¿O acaso existen muchos lenguajes, muchos vocabularios? ¿Quién tiene el poder de decidir qué vocabulario se impone? Existe la amenaza de que las mismas fuerzas que gestionan el potencial universitario, y que por lo tanto acaban con él, sean quienes sienten las bases de qué lenguaje es el más adecuado. De este modo, sería muy urgente lograr una resistencia inicial; podría partir de «un rechazo del lenguaje que se ha impuesto en la actualidad al personal de las universidades» (p. 74). En este rechazo, «los consumidores, las declaraciones de objetivos, los propósitos e intereses, así como todo el vocabulario detestable y del que todos se ríen, sería expulsado de la universidad actual. A cambio, se hablaría más de los alumnos y alumnas y de propuestas de lectura». Entre las cosas que aparecerían en la universidad podemos incluir los medios de comunicación sociales, en sus diversas formas, y más tiempo para la discusión, para la reflexión y para el debate.

Se ha dicho que la institución educativa, como invento de la era moderna, nació para educar a ciudadanos y ciudadanas. Estaba destinada, al menos en teoría, a guiar a las personas y, al mismo tiempo, a gobernarlas y disciplinarlas. Pero la educación, al igual que la alfabetización, es un arma de doble filo. Como dijo Raymond Williams, con bellas palabras, si enseñas a la gente a leer la Biblia, no puedes, en principio, evitar que lean la prensa radical (Williams, 2003). La educación moderna ponía el énfasis en la obediencia ante la autoridad, sobre todo «en la memorización a fuerza de repetir y en lo que Freire llamó la 'concepción bancaria' de la educación, es decir, un profesorado erudito deposita su conocimiento en estudiantes pasivos y les inculca conformismo, subordinación y normalización» (Kellner, 2004, pp. 10-11). En la educación actual el énfasis debería estar en otra parte, ya que resulta prácticamente imposible controlar el aprendizaje por medio de la educación formal. De este modo, deberíamos buscar y promover formas digitalizadas de aprender y comunicar en cooperación mutua, para lograr un cambio social progresista; a estas habilidades podemos denominarlas «alfabetización colaborativa».

> *La educación moderna ha impuesto formas dominantes de alfabetización, asociadas con organizaciones formales como la escuela, la iglesia, el lugar de trabajo, el sistema legal, el comercio, las burocracias de la salud y el bienestar... En las alfabetizaciones dominantes existen expertos y expertas profesionales, así como profesores y profesoras, a través de los cuales se controla el acceso al conocimiento. Dado que podemos agrupar estas alfabetizaciones dominantes, se les da un alto valor, legal y cultural. El poder de las alfabetizaciones dominantes es proporcional al de las instituciones que las moldean.* (Hamilton, 2005)

Otro tipo de alfabetizaciones, que Mary Hamilton llama «alfabetizaciones vernáculas», y que nosotros denominamos «alfabetizaciones colaborativas», son aquellas «que no se encuentran reguladas o sistematizadas por medio de las normas y los procedimientos formales de las instituciones sociales, sino que tienen su origen en los objetivos cotidianos» (Hamilton, 2005). Las prácticas de alfabetización colaborativa se desarrollan y se aprenden de manera informal. Tienen sus raíces en la acción, pero no las evalúan las instituciones sociales formales. Aparecen con frecuencia en las respuestas críticas de la gente ante regímenes autoritarios, y forman parte de las protestas locales y globales contra las instituciones de poder. Hamilton describe estas alfabetizaciones como sigue:

> *Las alfabetizaciones vernáculas son tan diversas como las prácticas sociales. Su origen es híbrido, parte de una cultura de «hágalo usted mismo» y a menudo queda claro que una actividad concreta puede clasificarse de más de una forma, ya que la gente puede tener varios motivos para tomar parte en una actividad de alfabetización. La preparación del boletín informativo de una asociación de vecinos, por ejemplo, puede ser una actividad social, pero también puede hacerse por mero entretenimiento, o como actividad política, y puede implicar conveniencia personal. Son parte de una cultura de «hágalo usted mismo» que incorpora cualquier material y cualquier recurso que encuentra a su disposición, y los combina en formas novedosas. Se integran la lengua hablada, la letra escrita y otros medios; la alfabetización se integra con otros sistemas simbólicos, por ejemplo las matemáticas, o la semiótica visual. Diferentes temas o actividades pueden tener lugar simultáneamente, haciendo que sea difícil identificar las fronteras de un acto o una práctica individual de alfabetización. Esto contrasta con las prácticas de muchas escuelas, en las que el aprendizaje se separa de sus aplicaciones y se divide en áreas, asignaturas, disciplinas y especialidades académicas bien definidas, y en las que el conocimiento se hace explícito con frecuencia dentro de ciertas rutinas interactivas particulares, y se reflexiona sobre él, y está abierto a la evaluación por medio del examen de capacidades descontextualizadas.*

Si pretendemos desarrollar alfabetizaciones colaborativas y vernáculas que formen parte de las protestas políticas, así como de proyectos de democracia participativa y de un aprendizaje transformador que no se detenga nunca, deberíamos incrementar el número de espacios físicos en los que la gente y los grupos puedan encontrarse para el intercambio de ideas, y también deberíamos expandir los puntos de acceso a la información (bibliotecas, cibercafés, librerías, centros de asesoramiento, autobuses con Internet, centros cívicos), de modo que los ciudadanos y ciudadanas puedan tener encuentros reales o virtuales con otros ciudadanos o con expertos y expertas; fortalecer estructuras abiertas de gobierno local, y formas de democracia participativa, que faciliten el cambio social y la acción ciudadana; dar

respaldo a los medios de comunicación locales, que ayudan a romper el poder de los gigantes corporativos de la comunicación; y proporcionar oportunidades estructuradas para aprender contenidos y habilidades de proceso y para relacionarse con otros y otras que estén interesados en los mismos asuntos (Hamilton, 2005).

Medios de comunicación sociales, socializados, socialistas

El término «medios sociales» puede aplicarse a las plataformas *online*, y al *software* que la gente utiliza para colaborar, compartir experiencias y puntos de vista, etc. con el objetivo de crear su propia identidad social. Del mismo modo, «medios socializados» haría referencia, en este contexto, a estas mismas herramientas cuando son propiedad de la propia comunidad de usuarios, que además las mantiene y las gestiona. Pueden encontrarse ejemplos de este tipo de autogestión en el interior de la comunidad de *hackers*. Existen ejemplos, incluso, de antiguos medios privados que han sido socializados de forma activa. Los *hackers*, por ejemplo, han recaudado dinero con el objetivo de adquirir el código fuente de algunos programas informáticos, de modo que pueden desarrollarlo libremente y sacarlo del mundo comercial. El ejemplo más famoso de este tipo de socialización comercial es Blender, el *software* de animación 3-D (véase *http://en.wikipedia.org/wiki/Blender_%28software%29*) que se liberó en 2002 (lo liberó la compañía que había desarrollado originalmente el *software*) y que desde entonces ha seguido siendo un proyecto abierto que mantiene la Blender Foundation (se recaudó una cantidad de cien mil euros en sólo siete semanas, para que el proyecto pudiera seguir adelante; en la actualidad, el código Blender está en circulación bajo la licencia GPL). La propia wikipedia ha recaudado el dinero necesario para su servidor, en gran parte, por medio de la recaudación de fondos entre sus usuarios.

¿Y qué pasa con el tercer peldaño, el caso de los medios «socialistas»? ¿Hay medios suficientes para facilitar a la gente las capacidades y oportunidades precisas para ser parte del mundo digitalizado, para participar en el diálogo por medio del uso de los medios sociales? Y, lo que es más importante, ¿son estos medios, en sí mismos, digitales? No sería difícil llegar a creer en el argumento adelantado por Zizek (2002*a*, p. 544), entre otras, que asegura que el diálogo, tanto en su forma tradicional como en la nueva forma de los medios sociales, sólo nos lleva hasta la puerta de la democracia auténtica y sustancial, de lo que Zizek, basándose en Lenin, llama «la libertad real», que destruye las coordenadas de las relaciones de poder existentes.

Tal vez deberíamos empezar a organizar estrategias para llevar la ideología *hacker* del *software* libre (conocido por las siglas FLOSS; de Free/

Libre Open Source Software) al siguiente paso lógico. Tal y como lo expresa Zizek en su visión del «cibercomunismo»:

> *¿Acaso no existe también un potencial explosivo para el propio capitalismo en Internet? ¿Acaso la lección que nos enseña el monopolio de Microsoft no es precisamente la de Lenin, que en vez de luchar contra el monopolio por medio del aparato del estado (recordemos la partición de la corporación de Microsoft que ordenaron los tribunales) sería más «lógico» socializarlo sin más, haciendo que fuera accesible libremente? Por eso, a día de hoy se tiene la tentación de parafrasear el muy conocido mote de Lenin: «Socialismo = electrificación + el poder de los soviets: Socialismo = acceso libre a Internet + el poder de los soviets».* (Zizek, 2002*b*).

Como afirman los que creen firmemente en las nuevas tecnologías (en los wikis, por ejemplo), como si repitieran el viejo axioma del determinismo tecnológico, cualquier cosa que puede presentarse como un código digital, como una serie de unos y ceros, puede copiarse a un bajo coste, y sin perder información. Una vez que la estructura necesaria está en su lugar, la información digital deja de ser un recurso escaso. Como consecuencia, la abundante economía digital trasciende, al menos en apariencia, las limitaciones físicas de la economía tradicional.

Del mismo modo, el mundo digital se ha considerado, en el plano social, como la primera semilla de nuevas formas de organización que tendrán efectos políticos radicales. Las organizaciones voluntarias de *hackers*, así como las diversas actividades sociales cívicas organizadas con la ayuda de Internet, se han considerado, por un lado, como una fuente de carne fresca para el ideal habermasiano de comunicación democrática y, por otro lado, como formas completamente nuevas de autoorganización y autogestión cívica (para teorías sobre las comunidades de *hackers*, véase Castells, 1996, y Himanen, 2001). Por ejemplo, mientras buscan ejemplos de las nuevas multitudes que consideran los modelos básicos de autoorganización, Michael Hardt y Antonio Negri (2004, p. 301) miran hacia las comunidades de *software* libre y abierto y a las actividades relacionadas. Cuando la naturaleza autoorganizativa de las comunidades de *hackers* se combina con la observación de que el código digital no es un recurso escaso, conseguimos una utopía cibercomunista en la que las organizaciones de voluntariado y las comunidades de mano de obra no alienada pueden gestionarse en una economía postcarestía (por ejemplo en Zizek, 2002*a*, 2006*b*; Merten, 2000).

Una de las consecuencias de la digitalización tiene que ver con las propias condiciones de la economía capitalista, comparada con la «segunda economía» derivada de la esfera digital. Toda una escuela de escritores (para una visión general, véase Lessing, 2004) han defendido que, además de la economía capitalista, existe otra economía, a la que se han dado

diversos nombres, economía *amateur*, o economía compartida, o economía de la producción social, o economía no comercial, o economía participativa, o economía p2p, o incluso economía del regalo. El problema que pretenden señalar estos pensadores y pensadoras es que la segunda economía trabaja con sus propios principios, y que un intento de obligarla a entrar en el modo de la economía capitalista no sólo es insostenible, sino que resultaría desastroso para su ideología.

La tensión entre las dos economías se generaliza y da lugar a dos visiones del mundo enfrentadas, que pueden distinguirse con claridad en varios planos de la sociedad. Los investigadores e investigadoras de los medios de comunicación Colin Lankshear y Michelle Knobel (2006) han caracterizado estas dos actitudes, o modos mentales, tan diferentes. En la actitud 1, lo más importante es que los negocios sigan como siempre, mientras que la actitud 2 trata de encontrar nuevos conceptos, vocabularios y prácticas con los que captar la realidad de la creatividad digital social. En la actitud 1 el mundo es más o menos como antes, con la única diferencia de que ahora hay más tecnología, mientras que en la actitud 2 el mundo es muy distinto de como solía ser, como resultado del surgimiento y la aceptación de tecnologías electrónicas digitales que permiten trabajar en Internet. El segundo punto de vista cree que el mundo no puede interpretarse ni comprenderse, ni se le puede dar una respuesta, si se utilizan sólo los viejos términos de las industrias físicas. Lo esencial no es la inteligencia individual, como en la actitud 1, sino la inteligencia colectiva. La autoridad «localizada» en individuos e instituciones no se sostiene en la segunda actitud, que exige distribución y colectividad: la palabra de moda es «conocimientos híbridos». Más aún, las antiguas relaciones sociales del «espacio-libro» se transforman en «espacios de los medios digitales».

La esperanza que ha aparecido de la mano de la segunda economía está en la promesa de un tipo de trabajo que ha superado la carestía y ya no está alienado. Puede que la utopía cibercomunista quede todavía lejos (¿Qué comerán los *hackers*? ¿Todas las personas serán *hackers*?), pero la verdad es que hay un cambio que ya se está percibiendo en el interior de la primera economía. Al adoptar aspectos de la segunda economía, la primera economía trata de mostrar «un rostro humano». Una vez más, la imitación tiene consecuencias en distintos frentes: las escuelas y las universidades quieren expandirse proporcionando acceso al aprendizaje informal por medio de las herramientas de los medios de comunicación sociales, y se presentan como ejes de interacción social en lugar de como instituciones formales de poder; las naciones y los estados quieren que la atención se desplace de la industria tradicional a una competitividad en términos de diseño y experiencias de alta calidad; y las compañías invitan a sus clientes a que participen en la creación de sus productos futuros, en un proceso en el que la propia innovación, al menos en teoría, se dispersa

y se iguala. Una vez más, Zizek (2006*a*) pone el dedo en la llaga cuando habla de un nuevo tipo de negocio en el que «nadie tiene que ser malvado». Un paso más cerca de la utopía cibercomunista, Zizek llama «comunismo liberal» a este nuevo ideal de economía capitalista, disfrazada de segunda economía. Hay muchas normas, casi parecen los Diez Mandamientos, para el nuevo capitalismo nómada y sin fricción, dirigido a las industrias culturales.

En primer lugar, hay que darlo todo gratis (acceso libre, nada de *copyright*), pero no hay que olvidarse de cobrar por los servicios adicionales, que te harán rico. En segundo lugar, hay que cambiar el mundo, no te limites a vender cosas. En tercer lugar, hay que compartir, y hay que ser consciente de la responsabilidad social. Cuarto, sé creativo: céntrate en el diseño, en las nuevas tecnologías y en la ciencia. Quinto, no olvides contarlo todo: no tengas secretos, respalda y practica el culto a la transparencia y al libre flujo de información; la humanidad al completo debería colaborar e interactuar. Sexto, no trabajes: no tengas un trabajo fijo de nueve a cinco, participa en la comunicación inteligente. Siete, vuelve a la escuela y engánchate a la educación para adultos. Ocho, actúa como una enzima: no trabajes sólo para el mercado, cataliza nuevas formas de colaboración social. Nueve, deberías morir en la pobreza y devolver toda la riqueza a aquellos que la necesitan, porque ya tienes mucho más de lo que nunca podrás gastar; y diez, coopera con el estado, ya que las compañías deberían ser socios del estado (Zizek, 2006*a*).

Todo esto está muy bien, al menos hasta aquí. Pero al igual que muchas otras formas de primera economía que imitan o se apropian de características de la segunda, la economía comunista liberal parece olvidarse de las condiciones estructurales esenciales de su propia existencia. Bill Gates dona enormes cantidades de su dinero a fines benéficos, pero puede hacerlo porque en algún momento consiguió acumularlas por medio de prácticas despiadadas de monopolio. De un modo más general, «Los países desarrollados "ayudan" constantemente a los países no desarrollados (por medio de ayudas, de créditos, etc.), y de este modo evitan enfrentarse al asunto fundamental: su complicidad y su responsabilidad en la miseria del tercer mundo. La deslocalización es el concepto clave. Se exporta el (necesario) lado oscuro de la producción, por ejemplo el trabajo disciplinado y fuertemente jerarquizado y la contaminación a lugares "poco elegantes" del tercer mundo (o a lugares del primer mundo que no se ven)» (Zizek, 2006*a*). Lo que se esconde detrás del comunismo liberal, sea o no de forma voluntaria, es la violencia estructural implícita en el capitalismo global.

Zizek señala que si el comunismo liberal puede funcionar es sólo porque es capaz de enmascarar la violencia estructural (étnica, nacional, de género, etc.) en que se basan sus prácticas de deslocalización. Las identi-

dades locales, desde el punto de vista de Zizek, no son una fuerza que se opone al capitalismo global, ya que éste se complace manipulando, creando y haciendo negocio con dichas identidades. En cualquier caso, podemos preguntarnos, ¿es que la utopía cibercomunista no contiene en sí misma una buena dosis de violencia estructural, una violencia que nos resulta familiar, porque procede de otras etapas del cambio cultural? ¿Acaso el cibercomunismo no es, en este aspecto, un regreso al comunismo de toda la vida?

El proceso de socialización a veces es violento. ¿Es la respuesta? ¿No sería mejor si fuésemos capaces de dar un paso más, un salto espectacular, o tal vez un salto de fe, que nos alejara del punto en el que nos encontramos y nos permitiera empezar desde cero para inventar lo que nos gustaría llamar, porque sí, medios socialistas (en vez de medios sociales o medios socializados)? ¿Cómo sería el mundo, si hubiera ejemplos de medios socialistas? ¿Y cómo serían esos ejemplos?

El esqueleto de los medios socialistas

¿Podemos pensar en la wikipedia como ejemplo de medio socialista? ¿Disponemos de otros ejemplos? Para responder a esta pregunta, hay que responder primero a otra: ¿cuáles son los supuestos definitorios y las características de un medio socialista?

Condiciones técnicas y políticas

Si nos olvidamos por un momento de las infraestructuras tecnológicas obvias (servidores, ordenadores y otros mecanismos) necesarias para organizar y utilizar los medios sociales, la energía básica (la electricidad) es esencial en la utilización de los medios sociales, tanto como para una idea de progreso y de mundo moderno. Pero las preguntas cruciales son las siguientes: ¿Quién tiene la energía? ¿Quién nos la proporciona? La respuesta a estas preguntas nos aleja del mundo digital y nos lleva al dominio de la producción material, y al mismo centro de la economía política crítica.

Lo más triste es que la mayor parte de las fuentes de energía están en manos de corporaciones privadas internacionales. Son, en muchos aspectos, los protagonistas del circo de la política internacional, dirigen las políticas de asuntos exteriores de los estados y toman las decisiones acerca de la paz y de la guerra. Pero también existe otra idea diferente sobre la propiedad de ciertos recursos, por ejemplo la energía. Se llama «bien común». Es un término derivado del concepto latino de *res publica.* En la teoría de la economía política crítica, la energía se considera una parte fundamental

del bien común, una parte que no debería estar en manos de compañías privadas en busca de beneficios, sino que debería ser propiedad del estado y de la gente. Por desgracia, o tal vez no, se trata de una precondición imprescindible para que los medios socialistas puedan convertirse en una verdadera fuerza revolucionaria. De este modo, lo «social» y lo «político» todavía dominan a lo «digital», ya que, si imitamos la fórmula «leninista» de Zizek, el acceso libre a Internet, más allá de toda consideración, exige suministro eléctrico.

Esta exigencia asume, de un modo bastante directo, que el Estado y la gente recuperen su bien común de manos de los actores globales. Sin este paso tan lógico, todos los intentos y toda la actividad que se haga con el objetivo de lograr el acceso libre sólo podrán dar como resultado una libertad sin libertad. Ya que sin este último paso definitivo y lógico que supere la propiedad privada de recursos materiales, la ideología de FLOSS seguirá siendo un movimiento social unidimensional, sin una parte política auténtica. Y sin embargo ha estado sucediendo justo lo contrario: «Una parte sustancial del sector eléctrico ruso, creado por Lenin para modernizar la nueva economía soviética, se privatiza con un fondo de caja que se espera en la bolsa de Londres» (Macalister, 2006). Lenin identificaba la electricidad y el petróleo como aspectos esenciales del capitalismo imperial global y trató de enfrentarse a estos poderes imperiales y a la burguesía que los apoyaba, que actuaban como monopolios. En *Imperialism, the Highest Stage of Capitalism* (1916), Lenin afirmaba que:

> *[ciertos escritores reaccionarios] han expresado la opinión de que los carteles internacionales, siendo una de las expresiones más llamativas de la internacionalización del capital, proveen la esperanza de paz entre las naciones bajo el capitalismo. Teóricamente, esta opinión es absolutamente absurda, mientras que en la práctica es una defensa deshonesta del peso de los oportunismos. Los carteles internacionales muestran hasta qué punto los monopolios capitalistas se han desarrollado, y el objeto de la batalla entre varias asociaciones capitalistas. Esta última circunstancia es la más importante; ella sola nos muestra el sentido histórico-económico de lo que está teniendo lugar; en cuanto a las formas de pelea puede cambiar y cambia constantemente de acuerdo con las variaciones, de causas relativamente temporales y específicas, pero la sustancia de la pelea, su contenido de clase, no puede cambiar mientras existan las clases.*

Dicho esto, debemos poner el énfasis, por supuesto, en la contradicción que existe entre el punto de vista de Lenin, y la idea del papel de un partido de avanzadilla que lidera a las masas, por una parte, y la revolución digital por otra, con el hecho obvio de que los medios sociales no tienen ningún centro, y mucho menos una avanzadilla, que controle el desarrollo digital. Esta contradicción incluye otra, la de que la propiedad de los recur-

sos naturales está en manos de los estados o de las corporaciones, mientras que los recursos intelectuales son de la gente. Como contraste a la idea de Lenin, la clave de la emancipación en la esfera de los medios sociales, con las consecuencias sociopolíticas derivadas, podría estar en «la oscilación y la pluralidad... en la pluralidad y la complejidad de 'voces': una emancipación consistente en una desorientación que es, al mismo tiempo, una liberación de los dialectos, de las diferencias locales y de las racionalidades, cada uno de ellos con sus propias gramáticas y sintaxis distintivas» (Peters y Lanksheart, 1996, p. 60).

Pero debemos añadir que podría haber algún atisbo de esperanza en los desarrollos que señalan en la dirección opuesta a la internacionalización del capital. Pensemos, como ejemplo, en el caso de Venezuela y su «revolución bolivariana», que es parte de una tendencia hacia la nacionalización de recursos naturales. Venezuela no cuenta tan sólo con grandes reservas de petróleo, sino que además dispone de un liderazgo político dispuesto a utilizar esos recursos a favor del bien común, y no para que se beneficien los inversores extranjeros. Esto es cierto también en otros países de América Latina como Chile y Bolivia.

Condiciones sociales e individuales

La energía física, la electricidad, necesaria para que funcionen los medios sociales es una de las condiciones. Otra es menos tangible, la energía y el tiempo libre que hacen falta para que los individuos contribuyan. Por ejemplo, la joya de la corona de FLOSS, el sistema operativo GNU/Lynux, todavía recibe más contribuciones de los Estados Unidos y de Europa que de ninguna otra parte del mundo. Se trata de una tendencia que puede observarse en muchos de los proyectos de colaboración abierta, también en la wikipedia, y que debería hacer que dirigiésemos la atención hacia las distintas posibilidades que se les presentan a los individuos en los distintos contextos socioeconómicos. Además, el hecho de que casos como Blender y wikipedia necesiten donaciones sustanciales nos da una pista de la importancia de la riqueza relativa.

Linus Torvalds, inventor del sistema operativo Lynux, era un estudiante de la universidad de Helsinki (en Finlandia) cuando comenzó el proyecto Linux, y se benefició por tanto del estado de bienestar de su país, por ejemplo del acceso libre a la universidad y a sus recursos. Además, el código Linux se hospedó en principio en la FUNET, la red interna de la universidad finlandesa. Todo esto nos indica que el trabajo de conocimiento no alienado en Internet necesita que exista una riqueza básica previa, antes de poder despegar. Con frecuencia da la impresión de que los beneficios del sistema educativo de Finlandia, público y gratuito, van a ter-

minar en manos de las corporaciones, por ejemplo en las manos de Nokia, la compañía de teléfonos móviles, y no en el sector público. Aunque así fuera, estos grandes actores económicos, que explotan a la mano de obra y «chupan» del Estado, se atreven a decir que el Estado no respalda sus negocios lo suficiente, al menos en términos de recortes radicales en los impuestos. Lo que se hace imprescindible, por tanto, es un movimiento en dirección contraria que libere las mentes de la gente, así como sus recursos intelectuales, de la esclavitud corporativa.

Si hablamos en términos educativos, existe una necesidad de una mentalidad social completamente nueva, y de una ideología de la propiedad compartida. Una de las tareas más urgentes que deben abordar los educadores y educadoras críticos es fortalecer un sentido de comunidad y solidaridad, así como la curiosidad por los diversos puntos de vista. En este sentido, los medios sociales tienen un potencial revolucionario para hacer que aumente la comprensión global de la diferencia y para superar la deriva capitalista que nos lleva hacia la mercantilización y la unificación del mundo.

Existen muchas expresiones de distintas formas de socialismo, tal y como nos recuerda Peters. Son formas que «giran en torno al movimiento internacional de trabajadores y trabajadoras y que hablan de las nuevas luchas del imperialismo, basadas en los movimientos indígenas y raciales» (Peters, 2004, p. 436). Un punto de partida para la condición social de los mundos sociales podría erigirse en torno al concepto de «socialismo del conocimiento». Hace referencia a la política del conocimiento: por un lado trata la cuestión de la dominación de la información y sus medios, y por otro se refiere a los asuntos que tienen que ver con los derechos de propiedad intelectual y con los recursos intelectuales en general, lo que incluye cuestiones de conocimiento erudito como rival del conocimiento amateur, tal como lo explica Peters:

> *En estas discusiones, los asuntos de libertad y control se reafirman en todos los niveles: contenido, código e información. Este asunto de la libertad y el control afecta a la ideación y a la codificación de conocimiento y las nuevas tecnologías «soft» que toman la noción de «práctica» como su nuevo desiderátum: el conocimiento de los practicantes, comunidades de práctica y distintas formas de aprendizaje organizacional adoptado y adaptado como parte de la práctica corporativa. De hecho, ahora nos enfrentamos a la política de la economía del aprendizaje y a la economía del olvido, que insisten en que las nuevas ideas tienen una vida propia corta... Estas cuestiones están conectadas además con otras cuestiones más generales que afectan al conocimiento disciplinario como rival de conocimiento informal, la formalización de las disciplinas, el desarrollo de la economía del conocimiento informal y la generalización de la educación informal. El conocimiento informal y la educación basada en el libre intercambio siguen siendo un buen modelo para la sociedad civil en la era del capitalismo del conocimiento.* (p. 436)

En la construcción de los medios socialistas, debería tenerse en cuenta la siguiente suposición: el modo de producción da forma al contexto en el que tienen lugar los procesos psicológicos y sociales y en el que se moldea la conciencia (Youngman, 1986, p. 101). De ahí el potencial revolucionario de los wikis. Para empezar, la wikipedia, o cualquier otra forma de wiki, no es una tecnología sino una praxis, una actividad colectiva. Implica propósito e intención, y es en este sentido en el que «el conocimiento se eleva y se profundiza dentro de un proceso continuo de actividad, conceptualización y actividad renovada» (p. 96). Dado que el conocimiento puede definirse, en este ejemplo, como un producto social, implica siempre batallas hegemónicas por el poder de gobernar e imponer las normas. En una sociedad capitalista, la minoría dominante es la propietaria de los medios, y por tanto establece cuáles son las ideas dominantes. Pero dentro del plano del capitalismo nos encontramos con el wikimundo, que se desarrolla como otro campo de batalla hegemónico que marca el cambio de tendencia, ya que, en el wikimundo, la gente tiene en sus manos un poder sin precedentes.

El wikimundo no es tan sólo un movimiento antihegemónico, sino que es además una actividad de masas muy rigurosa, y difícil de detener. La wikipedia, y otros wikis, son situaciones sociales vividas y dominadas por lo educativo, y si «la hegemonía es el resultado de relaciones sociales vividas y no el simple dominio de las ideas, entonces las experiencias inherentes a las situaciones educativas (esto es, la totalidad del conocimiento, de las actitudes, de los valores y de las relaciones) son tan significativas como el contenido puramente intelectual» (Youngman, 1986, p. 105). En otras palabras, el mero proceso de ser una parte del desarrollo de la wikipedia y de otros wikis es una experiencia de aprendizaje crítico que lleva al nacimiento de medios socialistas y a la materialización de un concepto de Marx, el intelecto general:

> *El desarrollo del capital fijo indica hasta qué punto el conocimiento social general se ha convertido en una fuerza de producción directa, y hasta qué punto, por tanto, las condiciones del proceso de vida social en sí misma han estado bajo control de un intelecto general y se han transformado de acuerdo con ello. Hasta qué punto se han producido las fuerzas de producción, no sólo en forma de conocimiento, sino también como órganos inmediatos de práctica social, en el proceso de la vida real.* (Marx, 1858)

Basándose en una lectura textual atenta de Lenin (un «cortocircuito»), Zizek se refiere a la idea del intelecto general como un enorme «aparato de contabilidad» sin el cual, según Lenin, el socialismo es imposible. Con el objetivo de hacer que el socialismo suceda, Lenin dice que es necesario que hagamos que este aparato «sea aún mayor, aún más democrático, aún más exhaustivo... Será el libro de cuentas de todo el país, una

contabilidad nacional que dé cuenta de la producción y la distribución de los bienes, y será, por decirlo de algún modo, algo así como el esqueleto de la sociedad socialista» (Zizek, 2006*b*). Para Zizek, esto marca «la expresión más radical del concepto de Marx de un intelecto general que regula toda la vida social de un modo transparente, del mundo postpolítico en el que "la administración de gente se sustituye por la administración de las cosas"». Zizek, además, señala que es muy fácil criticar a Lenin, basta con hacer referencia a los horrores de los experimentos socialistas en la Unión Soviética, sobre todo en la época de Stalin, y al aparato de administración social que se hace «aún mayor». Pero Zizek se pregunta: «De todas formas, ¿las cosas son de verdad tan poco ambiguas? ¿Y qué pasa si se sustituye el ejemplo de un banco central (anticuado, por supuesto) por otro ejemplo, el de Internet, que es el mejor candidato que tenemos hoy para convertirse en el intelecto general?». ¿Y qué pasa, de hecho, si se sustituye el ejemplo de Internet por el del wikimundo, y se incluyen los servidores y las fuentes energéticas?

Conclusión

Como escribe Kellner (2004), la cuestión fundamental no es moral (saber si los medios sociales son buenos o malos en manos de los educadores y las educadoras críticos). Se trata más bien de una cuestión de qué pueden hacer los educadores y las educadores críticos con la wikipedia, y con otras formas de medios sociales para ayudar a crear «una sociedad más democrática e igualitaria, así como cuáles son sus limitaciones para producir seres humanos más activos y creativos, y una sociedad más justa» (p. 16).

No hace falta decir que la wikipedia y otros wikis pueden utilizarse en la educación formal. Pero los problemas a que se enfrentan esos usos tienen que ver con una cierta lentitud y conservadurismo de los sistemas educativos. Esto es cierto en todo el sistema, desde la esfera pública hasta los pasillos del Ministerio de Educación y hasta la privacidad de un aula individual. En algunos países, por ejemplo en Finlandia, el Estado ha lanzado durante años varias campañas e iniciativas relacionadas con el uso de los ordenadores, de la nueva información y de los lenguajes y capacidades informáticos, pero el problema es que para cuando se logran establecer los objetivos, para cuando comienza una campaña, las tecnologías y las capacidades necesarias ya han cambiado varias veces. La lógica del sistema (el «asidero» del aparato educativo estatal) no se sostiene en el wikimundo. De modo que no está mal afirmar que en muchos países occidentales, por no hablar de algunos regímenes autoritarios, el Estado ha fusilado la racionalidad tecnocrática al tratar de gobernar y regular la esfera digital por medio

de la educación. Ha actuado como si no quisiera que la gente se liberara en el área de la alfabetización digital. De este modo, como han afirmado Kellner y Kahn (2006) en su crítica de la tecnoalfabetización regulada desde arriba, tiene que haber otro modo.

> *Nunca insistiremos lo suficiente: el proyecto de reconstrucción de la tecnoalfabetización debe tomar formas distintas en contextos distintos. En casi cualquier situación cultural y social, de todas formas, la alfabetización crítica debería ampliarse hasta que los ciudadanos y ciudadanas sean capaces de nombrar el sistema tecnológico, de describir y comprender los cambios tecnológicos como características definitorias del nuevo orden global y de aprender a implicarse experimentalmente en las prácticas críticas y de oposición interesadas en la democratización y en la transformación progresista. Como parte de un orden verdaderamente multicultural, es necesario que fomentemos el crecimiento y el florecimiento de numerosos puntos de vista sobre la tecnoalfabetización, buscando y legitimando las necesidades, los valores y las perspectivas antihegemónicos. De este modo se plantearían muchas tecnoalfabetizaciones «desde abajo», en oposición a la tecnoalfabetización funcional, económica y tecnocrática «desde arriba» que prefieren muchos estados e industrias.* (p. 13)

Por tanto nos gustaría sugerir que, en el futuro, la iniciativa podría consistir en dejar cada vez más en manos de los que aprenden, de la gente (educadores y educadoras, estudiantes, activistas, padres y madres) y de su cooperación participativa. Los avances verdaderos en el área de la alfabetización digital sólo pueden darse si el poder de aprender se entrega a las comunidades educativas que pueden contribuir localmente y conectarse globalmente. Nadie sabe cuáles serían las consecuencias de este cambio para la política pública y para el propio estado, y eso es algo que puede provocar, por supuesto, algo de miedo. Podría ser, «Hemos perdido todas las certidumbres, pero la aceptación de la incertidumbre es esencial para la revolución» (Holloway, 2005, p. 215). Tal vez, para los agentes institucionales del estado, esta aceptación de la incertidumbre sea la única oportunidad de actuar de forma productiva y de hacer lo que les corresponde en democracia. Si no es así, no les queda ningún papel que desempeñar en la revolución digital. Si entregaran su poder centralizado, que utilizan para definir los problemas y las soluciones, a las comunidades de la práctica digital, podrían dar buenos argumentos para ahondar en la alfabetización digital y en las competencias tecnológicas de la gente, desde luego, pero también en una transformación sociopolítica autorregulada. Como Giroux ha expresado con acierto:

> *Uno de los imperativos de la pedagogía crítica es ofrecer a los alumnos y alumnas la oportunidad de adquirir conciencia de su potencial y responsabilidad, como agentes individuales y sociales, a la hora de expandir y hacer más profundos los valores democráticos, las instituciones y las identidades, incluso de*

luchar por ellos. Deben ayudar a que los alumnos y alumnas hagan un aprendizaje inverso de una presuposición, la de que el conocimiento no está relacionado con la acción, ni la concepción con la puesta en práctica, ni el aprendizaje con el cambio social. El conocimiento, en este caso, es algo más que comprender; es, además, algo que tiene que ver con las posibilidades de autodeterminación, de autonomía individual y de acción social. (p. 84)

Sin este lenguaje de crítica, de esperanza y de posibilidades, no habrá ninguna forma de resolver el reto más abrumador a que nos enfrentamos en el siglo XXI: el abismo que se abre entre nuestra habilidad para ser tecnológicamente correctos y nuestra capacidad de dominar, en lo ético y en lo moral, la enormidad de nuestras acciones y tecnologías. Hacer que este abismo desaparezca es, posiblemente, el reto más abrumador al que nos enfrentamos (Bauman, 2002). ¿O acaso es justo lo contrario? ¿Deberíamos estar preparados para tomar la cuestión de la moral y la ética de la tecnología de la información y convertirla en otra cuestión distinta, sobre cómo hacer lo menos apropiado en lo tecnológico y reemplazar a las «máquinas de enseñar» tecnocráticas?

Referencias bibliográficas

BAUMAN, Z. (2002): «Technological Development Without Ethics». Presentado en el *Sixth Workshop of the McKinsey Bildet*, Deutches Museum, Munich, 19 de febrero [Consultado en http://www.allannoble.net/articles_by_zygmuncbauman.htm el 11 de octubre de 2006]

BRUFFEE, K. (1995): «Sharing Our Toys». *Change*, 27(1), pp. 12-19.

CASTELLS, M. (1996): *The Rise of the Network Society*. Oxford. Blackwell. (Trad. cast.: *La Sociedad Red*. Madrid. Alianza, 1997)

CROSS, T. (2006): «Puppy Smoothies: Improving the Reliability of Open, Collaborative Wikis». *First Monday*, 11(9). [Consultado el 18 de septiembre de 2006 en <http://www.firstmonday.org/issues/issue11_9/cross/index.html>]

DELEUZE; G.; GUATTARI, F. (1987): *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Minneapolis. University of Minnesota Press.

DIDEROT; D.; D'ALEMBERT, J. (1751): *Encyclopedie, ou dictionnaire raisonne des sciences, des arts et des metiers*. [Consultado el 23 de enero de 2007 en <http://diderot.alemberdree.fr>]

DWIGHT, J.; GARRISON, J. (2003): *A Manifesto for Instructional Technology: Hyperpedagogy*. Teachers College Record, 105(5), pp. 699-728.

EVANS, M. (2004): *Killing Thinking. The Death of the Universities*. New York. Continuum.

FEENBERG, A. (1998): *Can Technology Incorporate Values? Marcuse's Answer to the Question of the Age*. [Consultado el 21 de octubre de 2006 en <http://dogma.free.fr/txt/AF_Marcuse-Technology.htm>]

FOUCAULT, M. (1988): «The Masked Philosopher». *Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings*, 1977-1984. New York. Routledge.

GIROUX, H. (2000): *Stealing Innocence. Corporate Culture's War on Children*. New York. St. Martin's Press.

GIROUX, H. (2004): «Academic Culture, Intellectual Courage, and the Crisis of Politics in an Era of Permanent War». *Take Back Higher Education*. New York. Palgrave Macmillan.

GIROUX, H.; GIROUX, S.S. (2004): «Neoliberalism Goes to College: Higher Education in the New Economy». *Take Back Higher Education*. New York. Palgrave Macmillan.

HAMILTON, M. (2005): *Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning*. Working Papers of the Global Colloquium on Supporting Lifelong Learning Online, Milton Keynes, UK: Open University. [Consultado el 7 de octubre de 2006 en <http://www.open.ac.ukflifelong-learning/papers/index.html>]

HARDT, M.; NEGRI, A. (2004): *Multitude*. London. The Penguin Press.

HIMANEN, P. (2001): *The Hacker Ethic*. New York. Random House. (Trad. cast.: *La ética del hacker*. Barcelona. Destino, 2002)

HOLLOWAY, J. (2005): *Change the World Without Taking Power: The Meaning of Revolution Today*. London. Pluto Press.

ILLICH, I. (1974): *Tools for Conviviality*. [Consultado el 15 de octubre de 2006 en <http://opencollector.org/history/homebrew/tools.html>]

KANT, I. (1784): *An Answer to the Question: What Is Enlightenment?* (Trad. cast.: *¿Qué es la Ilustración?* Madrid. Tecnos, 2002). [Consultado el 13 de octubre de 2006 en <http://www.english.upenn.edu/-mgamer/Etexts/kant.html>]

KELLNER, D. (1995): *Media Culture*. London & New York. Routledge.

— (1998): *From 1984 to One-Dimensional Man: Critical Reflections on Orwell and Marcuse*. [Consultado el 21 de octubre de 2006 en <http://www.uta.edu/huma/illuminations/kell13.htm>]

— (2004): «Technological Transformation, Multiple Literacies, and the Re-visioning of Education». *E-Learning*, 1. [Consultado el 23 de enero de 2007 en <http://www.wwwords.co.uk/elea/content/pdfs/l/issuel_1.asp#2>]

KELLNER, D.; KAHN, R. (2006): *Reconstructing Technoliteracy: A Multiple Literacies Approach*. [Consultado el 6 de octubre de 2006 en <http://www.gseis.ucla.edu/faculry/kellner/index.html>]

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (2003): *New Literacies. Changing Knowledge and Classroom Learning*. London. Open University Press.

— (2006): *Blogging as Participation: The Active Sociality of a New Literacy*. [Consultado el 23 de enero de 2007 en <http://www.geocities.com/c.lankshear/work.html>]

LENIN, V.I. (1916): *Imperialism, the Highest Stage of Capitalism*. [Consultado el 7 de octubre de 2006 en <http://www.marxists.org/archive/lenin/works/1916/imp-hsc/ch05.htm>] (Trad. cast.: *El imperialismo, fase superior del capitalismo*. Barcelona. Debarris, 2000)



La globalización de la pedagogía crítica: Un caso de la enseñanza crítica del inglés en Corea

Kiwan Sung

Introducción

Con el dominio de las prácticas discursivas políticas y académicas, que fomentan la creencia de que la globalización y la internacionalización son buenas para todo el mundo, los profesores y profesoras de inglés que enseñan en países de habla no inglesa se han visto obligados, durante mucho tiempo, a aceptar una práctica fragmentada de la enseñanza. Dicho de otro modo, a día de hoy existen cada vez más métodos de enseñanza improvisados, que utilizan materiales educativos desarrollados para su comercialización y programas informáticos de evaluación que intentan conseguir que los resultados de los alumnos y alumnas mejoren en los exámenes, de modo que puedan acceder, en el futuro, a una mayor seguridad laboral. Lo que es peor, muchos profesores y profesoras que enseñan inglés como lengua extranjera en Corea aceptan estas prácticas rígidas como parte de la realidad, como pasos inevitables, o incluso necesarios, para mejorar la fluidez de sus alumnos y alumnas en inglés. De todas formas, una práctica tan distorsionada en la enseñanza de un idioma resulta problemática por muchos motivos y debería combatirse en lugar de tolerarse sin una investigación crítica.

Por lo tanto, este artículo proporciona el contexto histórico de la enseñanza del inglés en Corea, y documenta experiencias de la puesta en práctica, durante seis años, de un programa de enseñanza del inglés de nivel universitario. Para ser más específico, se examinan y discuten tanto los aspectos positivos como los asuntos recurrentes relacionados con la práctica de la pedagogía crítica en un programa específico. Al hacerlo, este capítulo pone en cuestión la práctica actual, que consiste en atar de forma unidireccional las teorías y métodos de enseñanza del inglés como lengua extranjera a las prácticas de enseñanza del idioma que se desarrollan en países como Estados Unidos y el Reino Unido (Kachru y Nelson, 1996). Además, este capítulo da argumentos a favor de la necesidad de que los profesores y profesoras de inglés como lengua extranjera busquen prácti-

cas específicas de enseñanza crítica para cada contexto, y que se comprometan con ellas, prácticas que vinculen la enseñanza del inglés con asuntos de lengua, de cultura, de poder y de justicia social, para contrarrestar el domino de las influencias occidentales, que utilizan la enseñanza del inglés para monopolizar las formas de ser y de transformarse.

Formación y características de la enseñanza del inglés (ELT) en Corea

La historia de la enseñanza de la lengua inglesa en Corea está lejos de ser clara, debido a las complejidades relacionadas con muchas vicisitudes políticas, socioculturales y económicas de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. Según Moon (1976), el inglés empezó a enseñarse en Corea en el cambio de siglo, cuando los superpoderes mundiales del momento competían por abrir la península de Corea para asegurar una ruta con la que expandir sus poderes militares y económicos. El gobierno coreano, que se movía al vaivén de los poderes imperialistas de China, de Japón, de la Unión Soviética, de Estados Unidos, de Alemania y de otros países, modificó sus políticas educativas con frecuencia, con el objetivo de adecuarse a las necesidades temporales sucesivas derivadas de los cambios políticos. El Dong Mun Hak, por ejemplo, lo estableció un alemán que trabajaba para la oficina de comercio internacional con el objetivo de preparar traductores de inglés y japonés. Pero hubo que cerrarlo en 1886, cuando el primer instituto educativo, el Yook Young Gong Won, se estableció por orden del último emperador Gojong de Corea; había tres norteamericanos encargados de la educación moderna, en la que la lengua inglesa era una de las asignaturas fundamentales. En cualquier caso, el Yook Young Gong Won se transformó en la Hansung English School en 1894, debido a las dificultades financieras. Después, en 1906, se estableció la Hansung Foreign School, que fue abolida en 1911, cuando el gobierno japonés promulgó la ley educativa de Chosun (el antiguo nombre de Corea, antes de la colonización japonesa de 1910). Como consecuencia, la enseñanza del inglés se prohibió durante toda una década, la época de la dominación japonesa; en cualquier caso, existían unas cuantas escuelas de misioneros, fundadas por occidentales, en las que se enseñaba algo de inglés. Los primeros institutos educativos establecidos en Corea pretendían traer al país una educación moderna, y el inglés era una asignatura importante por motivos utilitarios o, en un nivel más profundo, para poder enseñar el conocimiento occidental y la Biblia a un grupo selecto de coreanos (Hong, 1993).

Hasta la llegada del movimiento independentista de 1919 no se volvió a permitir la enseñanza del inglés, algo que se hizo en el marco de las políticas de apaciguamiento que pretendían debilitar la resistencia coreana al

régimen colonial japonés. De todas formas, el inglés se enseñaba principalmente por medio de un análisis estructural profundo y de un aprendizaje memorístico de las normas, un método conocido como «método de gramática-traducción», hasta que volvió a prohibirse con el estallido de la Segunda Guerra Mundial. Este énfasis en los elementos lingüísticos y en la memorización, con la dependencia consiguiente, continuó en la enseñanza del inglés en Corea como un legado tradicional y colonial.

Tras la liberación de la colonización japonesa y la subsiguiente Guerra de Corea (1959-1952), el inglés se convirtió en una herramienta de supervivencia, ya que el gobierno y el ejército de los Estados Unidos controlaban Corea. Esto tuvo un efecto significativo en la vida de la gente, así como en su modo de actuar y de pensar. Por ejemplo, con el objetivo de mejorar la fluidez de los oficiales del gobierno coreano en la lengua inglesa, así como de los militares e incluso de los estudiantes, se fundó un puñado de programas de enseñanza de este idioma. Aun así, la enseñanza seguía haciéndose por el método tradicional, en el que la memorización del vocabulario y de las reglas gramaticales, con lo que esto tiene de instrucción mecánica, se utilizaban de manera mayoritaria, basados en materiales curriculares y actividades de instrucción muy estructurados (Hong, 1993; Moon, 1976).

En los años sesenta y setenta, con el retorno de unos pocos profesores de inglés que habían estudiado en los Estados Unidos, la enseñanza del idioma comenzó a adoptar teorías y métodos basados en perspectivas conductistas y cognitivas de la enseñanza y el aprendizaje (Moon, 1976; Kim, 1995). En los años más recientes, la enseñanza del inglés en Corea ha sufrido la influencia de las teorías contemporáneas, de los resultados de la investigación y de métodos como el Audiolingual Method (en los años setenta), la enseñanza humanística basada en los afectos (en los ochenta) y el Communicative Language Teaching, o enseñanza comunicativa de idiomas (en los noventa). La enseñanza del inglés en Corea comenzó a asumir que era su propia dueña, una disciplina que se alejaba progresivamente de la literatura y la lingüística inglesas tradicionales (Kwon, 2000*a*; 2000*b*). Kwon (2000*b*) observó una tendencia creciente, en los currículos universitarios, a ofrecer cursos de enseñanza de inglés relacionados con las teorías de la adquisición y el aprendizaje, así como cursos de teoría de la enseñanza y de otras materias basadas en las capacidades, incluso dentro de programas de lingüística del inglés y de literatura en lengua inglesa. En la década de los noventa, el ministro de Educación y de Recursos Humanos de Corea cambió el currículo nacional, en el que el aprendizaje del inglés es obligatorio, para tratar de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y alumnas. Este hecho animó a la gente a aceptar la idea, muy popular en la actualidad, de un inglés que sirva para comunicarse. Además, en 1997 el inglés comenzó a enseñarse desde el tercer curso de la enseñanza elemental. Más aún, el gobierno está barajando la idea de empezar

a enseñar inglés desde el primer curso en unos pocos distritos escolares seleccionados. Además, se puso en práctica una enseñanza del inglés que se adecua de modo específico al nivel y a la etapa educativa, y se han contratado más profesores y profesoras nativos tanto en las escuelas públicas como en las privadas, con la intención de cumplir los objetivos curriculares y de estar a la altura del interés de los alumnos y alumnas en una lengua inglesa que les sirva para comunicarse (Kwon, 2000*a*).

En cualquier caso, algunos problemas perennes siguen planteando retos a la enseñanza del inglés en Corea. Uno de los problemas más serios es la producción y distribución de conocimiento, que se hace principalmente por medio de prácticas de investigación positivistas, reduccionistas y cartesiano-newtonianas. Según Kim (2004), todavía existen demasiados artículos de investigación cuantitativos y descriptivos en *English Teaching*, una revista muy importante en Corea, y hay pocos artículos que confíen en métodos más interpretativos, ideológicos, etnográficos y narrativos. En cualquier caso, a pesar de los numerosos cambios curriculares, quedan algunos problemas duraderos, por ejemplo la falta de coherencia entre el contenido curricular y los libros de texto obligatorios, los métodos de enseñanza demasiado rígidos (que pretenden mejorar los resultados de los alumnos y alumnas en exámenes definitivos como el National College Entrance Exam), la falta de fluidez en inglés de los propios profesores y profesoras y el tamaño excesivo de las aulas, que ha ido mejorando a lo largo de los años (Han, 2005; Park, 2001; Sung, 2002).

En resumen, la enseñanza del inglés en Corea, como en el resto del mundo, se apunta sin ninguna duda a la ideología de una lengua inglesa como vehículo para la comunicación y para la movilidad social, ya sea para encontrar un empleo o para lograr un ascenso (Kohn y Shannon, 2002; Pennycook, 1998; Sung, 2002). En un escenario como éste, muchos conceptos y temas educativos importantes se descontextualizan, y el esfuerzo y el desarrollo individuales se valoran mucho debido a la influencia occidental. Más aún, muchos ni siquiera ponen en cuestión o examinan la ecuación hegemónica que iguala el estudio de la lengua inglesa con el desarrollo personal y el éxito económico (Gee, 1996). En otras palabras, hay muchos que no se dan cuenta de que las prácticas actuales de la enseñanza del inglés no se desarrollaron ni se generalizaron de forma natural, sino que fueron el resultado de un conjunto de factores históricos, políticos, socioculturales y económicos relacionados de modo innato con el imperialismo, el neocolonialismo, el postmodernismo, la globalización, la teoría del mercado y el progreso tecnológico (Canagarajah, 1999; Pennycook, 1995, 1998, 2001; Phillipson, 1992).

Es en este contexto que he descrito hasta aquí en el que yo me he involucrado, en formas socioculturales concretas de delinear contenido académico más relevante y procedimientos administrativos y de instrucción para

enmarcar la teoría y la pedagogía críticas en un programa de postgrado en Corea. Este capítulo, por lo tanto, habla de un viaje del que yo soy uno de los protagonistas, y habla de los intentos que he hecho de desarrollar un modelo crítico de enseñanza del inglés con el objetivo de desacreditar la excesiva dependencia de la idea de que la enseñanza de esta lengua es una mera herramienta para la comunicación y para conseguir un empleo y también, en última instancia, con el objetivo de lograr que el terreno de la enseñanza del inglés en Corea se transforme y se tome las riendas de su destino, sin hacer referencia constantemente a los países de habla inglesa para verificar la legitimidad de la enseñanza de su idioma (Sung, 2004). Trataré de describir algunos factores esenciales en la implantación de un programa de enseñanza crítica del inglés, y me centraré en las experiencias positivas y negativas de su puesta en práctica y su funcionamiento, es decir, en su vida cotidiana, ya que he sido director de un curso de este tipo durante cinco años y director adjunto durante otro. Además de interactuar con la facultad y sus alumnos y alumnas, analicé diversos documentos curriculares y relativos al modo de instrucción, así como trabajos hechos por el profesor o profesora y sus estudiantes, notas de las reuniones de la facultad y de los departamentos, observaciones etnográficas y datos recogidos en el momento de los hechos o algo después, así como muchas conversaciones y discusiones, formales o informales, con el profesorado y con los alumnos y alumnas. A pesar de que las fuentes no son exhaustivas, dado que yo estaba allí y desarrollé este programa con ideologías y objetivos específicos, basados en la teoría y la pedagogía críticas, trataré de presentar una visión razonablemente comprensible de cómo era este programa concreto, y de qué retos tiene por delante quien pretenda desarrollar y mejorar otros programas similares en otros contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Marco de implantación de un programa de enseñanza crítica del inglés (CELT)

La explicación del modo en que concebí la implantación de un programa de enseñanza crítica de la lengua inglesa (CELT), y de los motivos por los que lo hice, está muy relacionada con mis experiencias personales como profesor y como estudiante, en dos contextos académicos, el coreano y el estadounidense. En el plano personal, había impartido clases en la universidad durante más de seis años con los métodos tradicionales de enseñanza (el método de gramática-traducción y métodos de lectura), y sabía cuáles eran los problemas de la enseñanza del inglés en Corea, de modo que, cuando salí a estudiar al extranjero, estaba preparado para encontrar nuevos modos de enseñar el idioma de una forma diferente. De todas formas, después de

pasar dos años en un programa de enseñanza del inglés para extranjeros, me di cuenta de que, ya estuviera en Estados Unidos o en Corea, había un alto grado de enseñanza ética y estética en el que la atención se centraba demasiado en el conocimiento tradicional y en la herencia cultural occidentales, así como en un énfasis en el esfuerzo y el desarrollo individuales como formas de dominar el inglés estándar (si es que existe) (Morgan, 1997). En otras palabras, siempre, en todos los programas de inglés como segunda lengua, se imponían a los alumnos y alumnas, ya fuera de forma consciente o inconsciente, un aprendizaje normativo y unas prácticas basados en estándares lingüísticos hiperreales que, según es creencia habitual, son los que utilizan los occidentales de raza blanca, al menos los que pertenecen a la clase media y han recibido una buena educación.

En un contexto como éste, y a pesar de los clichés, tan populares, de la enseñanza del inglés como comunicación y de una evaluación de los antecedentes de alumnos y alumnas, por ejemplo de sus culturas y sus idiomas, yo tenía la impresión de que la enseñanza del inglés como lengua extranjera seguía en su mayor parte el modelo transmisión, un modelo que consiste en mostrar conocimientos y capacidades bastante discretos como si fueran el último grito en cuanto a teoría y técnicas de investigación. A este respecto, Pennycook (1998) considera con justicia que el término inglés que suele utilizarse, TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages, es decir, enseñanza del inglés para hablantes de idiomas) es en sí mismo hegemónico, dado que el inglés lo imparten profesores y profesoras de clase media (occidentales y, en su mayoría, de raza blanca) «para» un conjunto de «otros» que hablan idiomas que no son el inglés.

Fue mera cuestión de suerte que decidiera cambiarme al programa de doctorado de la escuela de educación de Penn State y que, de nuevo por azar, comenzara a asistir a los cursos de Joe Kincheloe, Henry Giroux, Pat Shannon, Ladi Semali y Jamie Myers. Comencé a darme cuenta, poco a poco, de que me había estado perdiendo muchas cosas bajo el pretexto de enseñar inglés de la forma adecuada. Comencé a ser más riguroso acerca de las lecturas, tanto dentro como fuera de las aulas, y la verdad es que estos eruditos renombrados me sorprendieron, me despertaron y me retaron, tanto en lo intelectual como en lo académico, en el campo de la pedagogía crítica y sociocultural, y gracias a sus escritos y a los trabajos críticos de otros y otras, entre ellos Paulo Freire, Patti Lather, Peter McLaren, Donaldo Macedo, Alfie Kohn, Ira Shor, Elana Shohamy, Alastair Pennycook. Y así es como entré en el mundo de la enseñanza del inglés como acto social y político, algo que sigue siendo una idea subversiva y peligrosa, y al mismo tiempo la pieza que falta en muchos contextos de enseñanza de inglés como segunda lengua (ESL) o inglés como primera lengua (EFL) en los que el idioma se enseña para ayudar a adquirir las capacidades comunicativas básicas a los hablantes que no tienen el inglés como lengua nativa

(NNEs) como un requisito para que entren en el mercado laboral (Phillipson, 1992; Tollefson, 1995).

Después de finalizar mi trabajo académico, conseguí un trabajo en una pequeña universidad industrial situada en la sexta ciudad más grande de Corea, hogar de 1.350.000 personas y situada en la parte central del país. El centro se había instalado unos tres años antes de que yo me incorporara, y ofrecía sobre todo programas de ingeniería, junto a otros de inglés, japonés, chino, gestión empresarial, gestión de hoteles y turismo. De este modo, esta escuela universitaria no era otra cosa que una extensión de la típica escuela de formación profesional para jóvenes, con sus ciclos formativos de dos años, y en la que los currículos se ampliaban a través del aprendizaje de idiomas relacionados con el futuro laboral y a través de la adquisición de habilidades técnicas. De hecho, el primer año me asignaron la enseñanza de clases de conversación, de lectura y de escritura en inglés, pero también de preparación del examen TOEIC (Test of English as an International Communication), para estudiantes que llegaban a esta escuela porque sus medias eran muy bajas y habían obtenido malos resultados en el NCEE (Nacional Council on Economic Education). En cualquier caso, a pesar de estas restricciones, mi intención, en todo momento, fue desarrollar un programa en el que pudiera echar mano de la línea de trabajo crítico en la que había estado inmerso durante años. En otras palabras, pretendía implantar un programa en el que los alumnos y alumnas utilizaran el inglés como una herramienta crítica, no sólo para tener acceso a diversos conocimientos y culturas en relación al yo, a los otros y al mundo, sino también para que fueran capaces de construir y distribuir su conocimiento en sus propias comunidades y en su propio mundo.

Características de un programa de enseñanza crítica del inglés

El inglés como medio de instrucción

Había unas pocas cosas que había que tener en cuenta a la hora de implantar un programa de enseñanza crítica del inglés en el contexto general de la enseñanza de este idioma en Corea. Resulta muy común, por ejemplo, que un alumno o alumna no sea capaz de expresarse en inglés, ya sea oralmente o por escrito, aunque haya terminado un curso avanzado universitario de inglés, ya que en casi ninguno de estos programas se exige la utilización del idioma. En otras palabras, muchos alumnos y alumnas salen de estos programas con graves carencias, tanto en lo referente al pensamiento crítico como en la fluidez en lengua inglesa, porque pasan por programas que centran su atención en las características estéticas de la gran literatura, en los conocidos como «cánones blancos», en análisis estructurales de fragmentos de la lengua fijada como objetivo o en conocimiento teórico sobre cómo

debe enseñarse en las aulas. De este modo, el inglés se utilizaba como el medio fundamental de instrucción y para hacer todos los trabajos, incluidas las tesis, aunque algunos profesores y profesoras (entre los que me incluyo) utilizaban el coreano cuando era necesario. Esto se hacía de este modo para asegurar que los alumnos y alumnas de Corea, al utilizar el inglés constantemente, cruzaran un cierto umbral y se sintieran más seguros y con más confianza a la hora de expresar sus opiniones en ese idioma.

Inclusión de profesores nativos (NESTs)

A pesar de la necesidad urgente de utilizar el inglés y de trazar un plan para que vinieran a este país profesores y profesoras que tuvieran el inglés como lengua materna (20.000 al año, según Kim, 2005), en aquella época, y también ahora, había pocos programas para formar a los profesores y profesoras nativos en los institutos públicos y privados. Dicho de otro modo, a pesar de que venían profesores y profesoras de muchos países, que no tenían ninguna preparación, o tenían muy poca, o incluso contaban con una preparación nefasta, no había ningún programa de inglés como lengua extranjera para estos profesores y profesoras, salvo por un par de programas por Internet que venían de fuera del país y por uno o dos programas de capacitación para la enseñanza que ofrecía la editorial Oxford University Press. De este modo, a pesar de que estos profesores y profesoras eran muy conscientes de sus carencias (de conocimiento y de capacidad) a la hora de enseñar el inglés como lengua extranjera, así como de lo incompatible que era adoptar los conocimientos y las capacidades de la enseñanza normal del inglés a un contexto en el que este idioma se enseñaba a personas que no lo tenían como lengua materna, no había programas que pudieran echarles una mano para que desarrollaran nuevas capacidades para la enseñanza. Hubo que esperar hasta el año 2000 para que un par de programas coreanos de enseñanza de inglés empezaran a reclutar profesores y profesoras extranjeros. Ese fue el motivo por el cual, a pesar de que soy un firme defensor de la educación bilingüe y multicultural, transigí y empecé a ofrecer todos mis cursos en inglés. De hecho, este programa concreto de enseñanza crítica de la lengua inglesa fue uno de los dos primeros programas que ofrecían un título de Master of Arts, y el primero que aceptó como estudiantes, en el momento de su implantación, a profesores y profesoras que tenían el inglés como lengua materna.

La importancia de la tecnología

Otro de los elementos más importantes del programa de enseñanza crítica del inglés era la tecnología. El motivo por el cual se incluyó la tecnología fue que el uso de los multimedia puede ayudar a que los alumnos y alum-

nas produzcan y compartan su propio conocimiento y sus perspectivas sobre varios fenómenos socioculturales del mundo. De forma coherente, el programa recibió el nombre de TESOL-MALL, Teaching English for the Speakers of Other Languages-Multimedia-Assisted Language Learning (Enseñanza del inglés para hablantes de otros idiomas-Aprendizaje de idiomas con la ayuda de los multimedia), y además los objetivos del programa, que aparecieron en la página web oficial (*http://vod.wsu.ac.kr/tesol/introduction/about_us.html*), eran los siguientes:

> *El programa TESOL-MALL educa a profesores y profesoras de inglés en la era de la globalización para que se conviertan en especialistas que puedan contribuir al desarrollo de la educación del inglés y la enseñanza del inglés relacionada con los multimedia. El programa ofrece un currículo interdisciplinario y un aprendizaje del idioma asistido por multimedia con un profesorado internacional y altamente cualificado...*
>
> *El programa de Master of Arts de TESOL-MALL está abierto a todos los educadores y educadoras, con experiencia o sin ella, ya sean del país o extranjeros, que deseen comenzar una carrera como profesores de inglés, o mejorarla, en Corea o en el extranjero. Tiene un diseño flexible, de modo que puede acomodarse a las necesidades específicas de cada tipo de estudiante, con sus respectivos objetivos profesionales, y al mismo tiempo ofrece una máxima interacción entre un alumnado multilingüe.*

Currículo diferenciado

Como muestra la declaración de objetivos que acabamos de ver, este programa de enseñanza crítica del inglés operaba en el marco crítico de enseñanza e investigación mediante la revisión anual del currículo. En otras palabras, tanto el profesorado como los alumnos y alumnas tenían la oportunidad de mostrar su interés en la enseñanza y el aprendizaje, y sus opiniones se reflejaban en el currículo, al menos hasta donde era posible. En mi caso, por ejemplo, hasta que abandoné el programa a finales de 2004, la mayoría de los cursos seguían la línea de los cursos de teoría de la adquisición del lenguaje, pero había dos características diferenciadas; en primer lugar, contaba con componentes del aprendizaje multimedia de idiomas y, en segundo lugar, había tres cursos que trataban de forma específica la pedagogía crítica. El curso *Postmodernidad y Enseñanza de la lengua inglesa* se ofreció para ayudar a que los alumnos y alumnas investigaran diversos asuntos y prácticas relacionados con la pedagogía, por ejemplo la enseñanza comunicativa de idiomas y otros métodos progresistas, en el contexto del postmodernismo y del postmodernismo crítico. Otro curso relacionado, *Sociolingüística crítica*, les daba a los alumnos y alumnas la oportunidad de examinar un amplio registro de la literatura de las ciencias sociales que entiende la adquisición y el uso del lenguaje como un fenó-

meno social, y no cognitivo. Los alumnos y alumnas tenían que leer diversos textos de los campos de la sociolingüística, la sociología y de los estudios culturales, así como lo relacionado con el inglés como lengua internacional (EIL), de modo que eran capaces de ver las conexiones que existen entre las diversas formas de poner en práctica la enseñanza del inglés (ELT). Además, en el curso *Métodos de investigación alternativa* se guiaba a los alumnos y alumnas para que desarrollaran sus ideas para el trabajo final mediante el uso de métodos cualitativos de investigación, por ejemplo el análisis de contenidos, la descripción detallada, la interacción simbólica, el análisis discursivo y la historiografía. En cuanto al año 2006, se han añadido muchos cursos como consecuencia del incremento de la demanda y del interés de los alumnos y alumnas por la enseñanza crítica. Son los siguientes: *Literatura, cine y revistas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera; Política lingüística y planificación, Introducción a la enseñanza crítica de inglés* y *El lenguaje de los medios de comunicación.* Pero los dos cursos que destacan especialmente son los siguientes:

Introducción a la enseñanza crítica de la lengua inglesa (CELT)

Este curso hace un recorrido por las teorías y pedagogías que han surgido en los enfoques más recientes relacionados con la enseñanza crítica del inglés. Sirve como introducción a los cursos CELT 590 y CELT 500R. La literatura que se examinará en este curso incluye los conceptos teóricos y pedagógicos de aprendizaje ubicado, dialogismo, educación mediante la investigación, currículos basados en proyectos, comunidades de práctica, aproximaciones postestructurales y postmodernas a la enseñanza del inglés, intertextualidad, modalidades múltiples de representación, el lenguaje de los medios y los enfoques de los estudios culturales en la enseñanza del inglés.

Estudios culturales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (TEFL)

Este curso examina los modos en que se enseña la cultura en las aulas en las que se imparte inglés como lengua extranjera, y lo hace proporcionando un marco desde el que enseñar la cultura y los sistemas de valores en el aula de la segunda lengua. El curso se centra de manera específica en los métodos de comparación cultural, en la evaluación de los materiales audiovisuales y de los libros de texto y en la ubicación de las historias de los alumnos y alumnas de inglés en sus contextos locales.

Estos cursos se ofrecen por dos razones. En primer lugar, el curso de introducción a la enseñanza crítica del inglés pretende que los alumnos y alumnas adquieran sus primeras nociones relativas a los diversos discursos teóricos y de investigación que tienen que ver con el trabajo crítico en la enseñanza del inglés o en cualquier otro contexto educativo. En segundo lugar, el curso de estudios culturales ayuda a que los alumnos y alumnas

analicen de modo crítico diversas formas textuales, para que sean capaces de comprender los significados e ideologías que subyacen en los múltiples estratos de dichos textos.

Además, gracias a las conversaciones y discusiones informales con el director del programa, se supo que tenía la intención de incluir algunos cursos enfocados al lenguaje de la forma tradicional, con el objetivo de incrementar el numero de alumnos y alumnas, coreanos o de países de habla inglesa, que no se especializaban en inglés y necesitaban algunos cursos de fundamentos, por ejemplo *Gramática pedagógica en la enseñanza de inglés para hablantes de otras lenguas* o *Introducción a la lingüística.* Se trata de una revisión comprensible, dado que, en Corea, muchos de los programas de enseñanza del inglés ofrecen cursos de lingüística general y de otras materias, y por lo tanto es necesario que estos alumnos y alumnas tengan el mismo nivel que los que estudian programas de lengua inglesa de otras universidades.

De hecho, existe una clara diferencia curricular entre el programa de enseñanza crítica de la lengua inglesa y otros programas de enseñanza de este idioma. Por ejemplo, si se compara brevemente el último currículo del programa de enseñanza crítica con otros dos programas semejantes, muy renombrados, de las universidades femeninas K y E, se observa que estos últimos no incluyen ningún curso crítico, aunque hay muchos cursos sobre literatura, lingüística, idiomas y métodos, así como un par de cursos sobre sociolingüística y sobre las variantes de la lengua inglesa en el mundo. Resulta obvio que los cursos que ofrecen estas dos universidades seguían la tradición de la enseñanza del inglés y se centraban en las disciplinas literarias y en las áreas lingüísticas basadas en orientaciones psicológicas y cognitivas. Dicho de otro modo, ningún curso trata las líneas de investigación, y las prácticas, relacionadas con lo sociocultural, lo sociopolítico y lo crítico, enfoques serios y profundos que sirven para ayudar a que los alumnos y alumnas aprendan algo más que los conjuntos prefijados de conocimientos literarios, lingüísticos y técnicos desarrollados en su mayoría a partir de teorías y prácticas de la investigación positivistas y reduccionistas.

Ayuda a la enseñanza por parte de profesorado externo

En julio de 2000, Jamie Mayers, de Pennsylvania State University, vino a impartir un curso, *Diseño y desarrollo de progromas de enseñanza interactivos.* Trabajamos junto a un grupo de estudiantes para comenzar proyectos de investigación multimedia, con el objetivo de investigar diversos asuntos socioculturales acordes con el interés de los alumnos y alumnas sobre algunos fenómenos importantes del momento, y con la perspectiva que tenían sobre ellos. Había algunos textos prefijados que había que leer, pero las clases se transformaban en función de los temas de investigación que los

alumnos y alumnas iban eligiendo a medida que se desarrollaba el curso. Estos temas tenían que ver con importantes asuntos socioculturales y políticos, por ejemplo la posibilidad de que Corea del Norte y Corea del Sur se reunificaran, el problema medioambiental relacionado con la salvación del río Don (en la parte oriental del país), diversas perspectivas sobre el uso de los teléfonos móviles, cuestiones sobre el entrenamiento de los héroes deportivos, la utilización de la literatura infantil en las escuelas primarias y la influencia de los medios de comunicación japoneses en Corea. Se guiaba a los alumnos y alumnas para que utilizaran diversos textos y se sirvieran de métodos multimedia para representar los resultados de sus investigaciones. De hecho, los alumnos y alumnas pasaron mucho tiempo buscando datos relevantes y organizándolos de modo que se pudiera analizar de manera crítica cuáles eran los factores que contribuían en el desarrollo de esos fenómenos y cómo la gente podía formar su propia opinión sobre esos asuntos. La culminación fue que los alumnos y alumnas diseñaron sus propias páginas web, y cada grupo colgó sus informes en Internet como una forma de compartir su trabajo con los demás, con el profesorado y con la administración del centro. Estos alumnos y alumnas atestiguaron que no sólo aprendían inglés, sino también cómo utilizar la tecnología para construir sus propias perspectivas sobre los fenómenos. (El trabajo de los alumnos y alumnas puede verse en *http://itss229.ed.psu.edu:16080/k-12/incountry/index.html*, o véase Sung, 2001).

Durante los seis años siguientes se ofrecieron de forma constante cursos de verano y de invierno, fuera de los periodos lectivos normales, que enriquecieron la calidad y las dimensiones del programa, impartidos por profesorado de otras universidades. Los cursos impartidos por profesores y profesoras externos de universidades colaboradoras fueron los siguientes:

- *Diseño y desarrollo de multimedia interactivos* (Dr. Jaimie Myers).
- *Leer de otras maneras* (Dr. Dan Hade).
- *América(s) múltiple(s): raza y etnicidad* (Dra. Myriam Espinosa-Dulanto).
- *Una mirada crítica a las escuelas norteamericanas* (Dr. Deb Freedman).
- *Enseñar a escribir* (Dra. Deborah Crusan).
- *Métodos de investigación cuantitativa* (Dr. Juhu Kim).
- *Investigación cualitativa: el bricolaje* (Dr. Joe Kincheloe).
- *El lenguaje de los medios de comunicación y la comunicación entre culturas* (Dra. Shirley Steinberg).
- *Lenguaje total* (Dr. Dan Hade).

Entre los cursos que ofrecían los profesores y profesoras invitados hubo algunos científicos, basados en capacidades, y otros orientados a enfoques críticos en la investigación y la enseñanza. Dicho de otro modo, los alumnos y alumnas tenían la oportunidad de asistir a cursos más tradi-

cionales, para no perder comba respecto a los alumnos y alumnas de otros programas. En cualquier caso, en este programa de enseñanza crítica de la lengua inglesa tenían siempre la oportunidad, muy valiosa, de relacionar de forma crítica su conocimiento del idioma y del papel que desempeña con otros factores históricos, socioculturales, políticos y económicos. En otras palabras, la esencia del programa está en el hecho de que, por primera vez, muchos alumnos y alumnas coreanos o extranjeros entraron en contacto con los discursos críticos, en los que los asuntos relacionados con el poder y con la desigualdad debida a la raza, la clase, el género, la orientación sexual y a otras diferencias se relacionaban con la lengua inglesa y con la práctica de la enseñanza. El programa era capaz de proporcionar, sobre todo, ejemplos vivos de discriminación y de injusticia, cuando el profesorado procedente de países de habla inglesa echó abajo todas las suposiciones que los alumnos y alumnas no habían sometido a un examen crítico, así como el conocimiento indirecto procedente de occidente. Los alumnos y alumnas se mostraban entusiasmados con la idea de pensar en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, o al menos se sentían obligados a hacerlo, porque se habían involucrado en trabajos de investigación en los que la colaboración era real, y además leyeron mucha literatura infantil con la idea de utilizarla en el futuro, y comprendieron los papeles de los marcadores sociales y de la tecnología en la era de la tecnología, y por último, lo que es más importante, aprendieron otras formas de investigar en la enseñanza el inglés. La clase de Joe sobre el bricolaje, por ejemplo, resultó muy innovadora para los alumnos y alumnas, y hubo algunos que al principio se sintieron incómodos pero que al final terminaron comprendiendo la «criticalidad» de la investigación educativa, que no puede llevarse a cabo desde una única lógica, sino que debe desarrollarse de modos diversos, en contextos reales y situados (Kincheloe, 2004).

Consecuencias y posibilidades de un programa de enseñanza crítica de la lengua inglesa en Corea

Factores positivos y negativos de la enseñanza crítica de la lengua inglesa (CELT)

Como he explicado más arriba con cierto detalle, había unas cuantas razones que hacían que la pedagogía crítica fuera posible en este contexto específico de la enseñanza del inglés. En primer lugar, el programa se ideó en una universidad bastante nueva que no contaba con programas competitivos ni histórica ni académicamente. Por lo tanto había pocos problemas con los programas existentes, y la administración y el resto del profesorado del centro no ofrecían mucha resistencia, ya que se necesitaba con urgencia un programa de postgrado, y la mayor parte de los profesores y profe-

soras pertenecía a departamentos de ingeniería que no sabían mucho de los detalles específicos necesarios para implantar programas de lengua inglesa. Habría sido difícil implantar un programa así en una universidad en la que ya existieran programas de literatura inglesa o de lingüística, ya que se habría encontrado a cierta resistencia por parte del resto del profesorado, y la aparición de dificultades internas no habría sido nada extraña. Además, debido al hecho de que se trataba de un programa nuevo, la universidad de mostró muy generosa con las becas y con los gastos necesarios para invitar a profesores y profesoras externos.

En segundo lugar, la estrecha relación con los centros colaboradores se hizo posible en muchos aspectos diferentes, desde los programas de transferencia de créditos hasta el intercambio de estudiantes y profesorado, además de una interacción continua para la colaboración curricular y educativa y de la posibilidad de ofrecer cursos especiales, fuera del periodo lectivo, impartidos por eruditos y eruditas de primera línea en el terreno crítico y en otros terrenos progresistas. Los cursos de estos expertos y expertas visitantes le conferían profundidad al currículo, y hacían que los alumnos y alumnas entraran en contacto con conocimientos y perspectivas diferentes acerca del papel de la lengua inglesa y del papel de los profesores y profesoras encargados de enseñarla, y también acerca de las distintas fuerzas que dan forma a la actual enseñanza del inglés. Además, algunos alumnos y alumnas tuvieron la oportunidad de estudiar en los Estados Unidos gracias a programas de colaboración.

En tercer lugar, a pesar de las diferencias filosóficas y pedagógicas que existían entre el profesorado del programa, existía una atmósfera académica relativamente tolerante, en la que los profesores y profesoras podían debatir y hacer cualquier cosa que hiciera falta para ayudar a los alumnos y alumnas. Así, no se obligaba a que los alumnos y alumnas pensaran y actuaran como sus profesores y profesoras, y podían matricularse en cursos tradicionales de capacidades y métodos. Además, y dado que entre el profesorado había coreanos y coreanas, pero también personas de otros países, los alumnos y alumnas podían buscar la seguridad emocional y la ayuda académica de acuerdo con sus necesidades. En otras palabras, podían acercarse a cualquier miembro del profesorado y contarle sus dificultades psicológicas o académicas en su propio idioma, o en inglés.

En cuarto lugar, dado que este programa se desarrolló con la idea de que sirviera a alumnos y alumnas de Corea, pero también de otros países, el número de alumnos y alumnas extranjeros, procedentes tanto de países de lengua inglesa como, en unos pocos casos, de China e Indonesia, fue incrementándose poco a poco, y el programa se hizo más internacional cuando yo lo dejé. Además, el número de profesores y profesoras coreanos activos también se incrementó, ya que muchos se matriculaban para estudiar en un programa competitivo de inglés en el que podían aprender el

idioma junto a nativos de países de habla inglesa. El director del departamento, Rod Pederson, me dijo en otoño de 2006 que en el programa estaban matriculados unos cien profesores y profesoras en activo o cuya lengua materna era el inglés. Se trata de una composición del alumnado que enriquece el programa porque permite una interacción mucho más significativa y natural, ya que el inglés se utiliza siempre para compartir información y experiencias, relativos tanto a la enseñanza como al aprendizaje. En otras palabras, la frecuente interacción entre los alumnos y alumnas cuya lengua materna era el inglés y los que hablaban otros idiomas era una ventaja indispensable del programa, y yo sigo creyendo que el aprendizaje más significativo se producía cuando los alumnos y alumnas, dentro o fuera de las aulas, hablaban, establecían vínculos afectivos, se reían y compartían sus ideas, a veces muy distintas. De hecho, yo mismo aprendí muchísimo acerca de la educación gracias a estos alumnos y alumnas, mientras les daba clase o en las tutorías.

Por último, aunque no es lo menos importante, debo señalar que los alumnos y alumnas estaban inmersos en un entorno académico muy confortable, y por lo tanto eran capaces de hacer uso de lo que aprendían y de implicarse en la investigación crítica de los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa en Corea. Muchos alumnos y alumnas, por ejemplo, hacían uso de la investigación crítica más cualitativa, por ejemplo los casos concretos, la narrativa y los estudios etnográficos, cuando preparaban sus tesis para el Master of Arts y, de hecho, sólo hubo un par de estudiantes (que, según parece, se fiaban más de personas ajenas al programa que del profesorado o de sus compañeros y compañeras) que adoptaron métodos de investigación positivistas. En los seis años que estuve allí supervisé los trabajos de veintiún alumnos y alumnas, y todos escribieron sus tesis en inglés, salvo una chica que prefirió hacerlo en coreano, porque quería que se publicara y que fuera accesible para los profesores y profesoras coreanos de educación elemental, así como para los padres y madres que enseñan con literatura infantil. Todos hicieron trabajos excelentes, en los que relacionaban la enseñanza de la lengua inglesa con asuntos de poder y de identidad, sin perder nunca la perspectiva crítica. Dicho de otro modo, de los veintiún trabajos, once seguían la línea de los estudios críticos de investigación, por ejemplo la posibilidad de utilizar pedagogías críticas o de orientación social en los contextos de la educación primaria, secundaria o universitaria; o diversos modos de ampliar el pensamiento crítico de los alumnos y alumnas, y su conciencia crítica, mediante el uso crítico de los materiales educativos, de los medios de comunicación y de la cultura; o la formación de la identidad de un alumno o alumna coreano en el aula en la que aprende inglés; o la identidad sociocultural de los profesores y profesoras de lengua inglesa que pertenecen al sindicato de profesores. Y muchos más.

Entre estos trabajos, el de Whittle (2003) investigaba hasta qué punto los cursos de enseñanza del inglés para hablantes de otras lenguas, tanto en Estados Unidos como en Corea, preparan a los hablantes de inglés para enseñar su idioma en contextos en los que lo enseñan como lengua extranjera. Examinó a alumnos y alumnas coreanos y de otros países, y también utilizó distintas fuentes, por ejemplo páginas web, artículos periodísticos y otros documentos relevantes, e incluso llevó a cabo muchas encuestas telefónicas para recabar información. Descubrió que en los Estados Unidos hay muy pocos programas de enseñanza de inglés para hablantes de otras lenguas que preparen a los nativos para enseñar su idioma en contextos en los que se trata de una lengua extranjera. Sus descubrimientos indicaban, además, que tanto los profesores y profesoras de habla inglesa como los que no lo son confían mayoritariamente, cuando tienen que enseñar inglés en países de habla no inglesa, en teorías y actividades educativas que se han desarrollado en otros contextos de enseñanza del idioma, sin tener en cuenta, entre otras, las diferencias socioculturales, curriculares y educativa. Una investigación como ésta no habría sido posible sin la orientación crítica que este investigador concreto adquirió en el curso. Su trabajo, de hecho, contribuye al campo de la enseñanza del inglés en Corea, y sugiere que deberían volver a diseñarse los programas para abordar las deficiencias observadas.

En cualquier caso, hubo muchas luchas, y muchos obstáculos, que hubo que superar para poder hacer que este programa funcionara. El problema más serio fue el factor institucional. Hubo que llegar a soluciones intermedias constantemente, porque la universidad obliga a seguir ciertas normas. Por ejemplo, la universidad no aceptó la propuesta inicial de un mínimo de treinta créditos con la exigencia de hacer una tesis que contara entre tres y seis créditos más. Por lo tanto, al final los créditos fueron veinticuatro (veintisiete con la opción del artículo o del estudio de un caso concreto), de acuerdo con la línea que sigue la mayor parte de las universidades coreanas. De modo que se hacía difícil encontrar el equilibrio entre las asignaturas de fundamentos de la enseñanza de idiomas y los cursos más relacionados con la teoría crítica.

Otro problema era que el programa, en un principio, pertenecía a la escuela de gestión internacional de negocios y comunicación en idioma extranjero. Después fue pasando por las distintas escuelas universitarias, a medida que se iban sucediendo los frecuentes procesos de reestructuración (cuya intención era superar la escasa afluencia de alumnos y alumnas a la universidad). En cierto momento el programa dependía del Departamento de comunicación en lengua inglesa, hasta que fue separado de él y formó un ente independiente al que se llamó Departamento TESOL-MALL. Otra dificultad estaba en el hecho de que a los profesores y profesoras de este programa particular se les exigía que impartieran otros cursos de inglés, sobre todo cursos tradicionales de conocimientos y capacidades

que iban dirigidos a los programas de lengua inglesa. De hecho, los horarios hacían que el profesor o profesora sólo pudiera impartir un único curso de postgrado, ya que se les asignaban tres o cuatro cursos para estudiantes que todavía no habían recibido el título. De este modo, se hacía muy difícil asegurar la presencia de profesores y profesoras de calidad, porque los mejores no quieren hacer malabares con dos tipos de trabajo tan diferentes, y menos en una universidad bastante nueva que está luchando ella misma para lograr algo de prestigio.

Otro revés indeseable fue la imposibilidad de implantar un programa de doctorado, a pesar del nivel de éxito que alcanzó este programa particular en un periodo de tiempo muy breve. Desde 2005 hasta finales de 2006, el director del programa en aquel momento y yo tuvimos muchas discusiones para tratar de encontrar modos de implantar programas que estuviesen a la altura de la necesidad cada vez mayor de programas de este tipo, pero fue un intento y un trabajo que resultó siempre infructuoso por muchos motivos. La universidad no cumplía las exigencias que el gobierno impone al ratio entre profesorado y estudiantes a las universidades que quieren solicitar programas de doctorado. Además, hubo algunas luchas internas de poder, y hubo barreras entre los programas existentes y la administración que ejercía de intermediaria, que interpretaban la implantación de programas de doctorado como algo innecesario, o poco efectivo, en un centro dedicado a la formación profesional. Por lo tanto, la verdad es que hace falta tener una voluntad de hierro, y una gran tenacidad, e incluso estrategias inteligentes, para lograr los objetivos, imposibles a simple vista, pero muy accesibles en realidad, de mejorar el programa actual. Un programa de doctorado, por ejemplo, sería posible si se separara del centro y se convirtiera en un programa independiente destinado únicamente a titulados, como se hace en otras universidades.

Cualquier pedagogo o pedagoga críticos se enfrenta siempre a distintas batallas; y sin embargo sigue adelante, porque, si no lo hace, puede que no haya nadie que continúe con los proyectos, tan importantes, de hacer que los alumnos y alumnas se impliquen en las prácticas problemáticas de la búsqueda de posibilidades y esperanza para los marginados y marginadas (Freire, 1970; Pennycook, 2001; Simon, 1992).

Aparición de la enseñanza crítica de la lengua inglesa en Corea, y aumento del interés por ella

La idea de la lengua inglesa como una herramienta crítica tiene una importancia extrema, y sin embargo a veces sólo se reconoce de manera tácita, o incluso encuentra resistencia por parte de los esencialistas más radicales y de los grupos que dominan la enseñanza del inglés, tanto en Corea como

en otros países. Atkinson (1997), por ejemplo, argumenta que el pensamiento crítico no está bien definido y que presenta problemas culturales a la hora de aplicarlo a la enseñanza del inglés como segunda lengua, tanto para el profesorado como para los alumnos y alumnas, y afirma que el pensamiento crítico se ha utilizado de forma reduccionista y exclusiva en la enseñanza general de la lengua inglesa. Está a favor, por lo tanto, de un esfuerzo cognitivo por parte del alumno o alumna, a pesar de que es consciente de la dimensión social de las perspectivas críticas. Es una postura que presenta con toda claridad una mala interpretación de la diferencia entre el pensamiento crítico y la práctica crítica en la enseñanza del inglés. Dicho de otro modo, como han argumentado muchos expertos y expertas (por ejemplo Davidson, 1998; Gieve, 1998; Hawkins, 1998), la visión de Atkinson de la enseñanza del pensamiento crítico, basada solamente en el aprendizaje cognitivo, implica que debería presionarse a la persona que aprende para que pensara como la gente de los países occidentales, ya que se trata de un concepto que pertenece en esencia a occidente. Además, al negar la posibilidad de un pensamiento crítico en contextos socioculturales, tal y como ha sido presentada por Vigotsky (1986) y otros académicos (por ejemplo Lave y Wenger, 1991; Zuengler y Miller, 2006), da la impresión de que Atkinson se esfuerza por hacer que las mareas socioculturales vayan en sentido contrario. De hecho, una visión monológica como ésta del pensamiento crítico, que lo considera un terreno cognitivo, está muy extendida en la comunidad de la enseñanza del inglés como segunda lengua, probablemente debido a la confusión que existe acerca de la diferencia entre pensamiento crítico y prácticas críticas de enseñanza del inglés (Canagarajah, 2006).

Nunca he sentido con tanta fuerza la negación de la perspectiva crítica en la enseñanza del inglés como en la siguiente experiencia que viví en primera persona: cuando publiqué un artículo en la revista especializada más importante de Corea. Lo escribí en 2002 y su título era «¿Qué es la pedagogía crítica?: la posibilidad de volver a definir la enseñanza del inglés en Corea». En él, ponía en cuestión la visión popular coreana sobre la lengua inglesa, mediante la utilización de una metáfora de «mitos», y criticaba la limitación de enseñar el idioma sólo con propósitos laborales, con currículos y métodos diseñados específicamente para ciertos exámenes, y criticaba también la enseñanza de inglés con fines prácticos y comunicativos exclusivamente, así como la confianza ciega en los profesores nativos y en el inglés estándar, los estudios en el extranjero en que se embarcaban algunos alumnos y alumnas sin propósitos ni objetivos claros y la aplicación de herramientas tecnológicas independientemente de su utilizad educativa. Hubo tres lectores anónimos que hicieron informes sobre el artículo, y el resultado fue bipolar; compartiré aquí dos de aquellos informes:

Se trata de una investigación que trata de relacionar la pedagogía con la enseñanza del inglés en Corea. Pero es tedioso y parece más apropiado para una revista de educación general que para una revista especializada en la enseñanza de la lengua inglesa. Le falta relevancia concreta relativa a la enseñanza del inglés, y hay demasiadas explicaciones sobre sociología general y sobre educación. Por lo tanto, me resultó difícil entender el artículo en general, y tuve incluso dudas sobre si debía hacer un informe sobre él o no. Por lo tanto, creo que será mejor que se publique en una revista de educación más general. (Original en coreano)

Este lector particular niega que la enseñanza del inglés sea una parte del campo de la educación y que esté relacionada con otras disciplinas como la filosofía, la psicología, la antropología, la sociología y la ciencia cognitiva, por poner sólo algunos ejemplos. Por lo tanto, le dio al artículo la nota más baja en cuanto a relevancia, creatividad, organización y desarrollo, y en lo apropiado de la metodología, y sólo le concedió un aprobado (justo) al formato. El otro informe, por el contrario, le concedió sobresaliente en todos los apartados, salvo un aprobado en el formato, y decía lo siguiente:

Se trata de un artículo extraordinario sobre pedagogía crítica, y sobre la posibilidad de replantear completamente la enseñanza del inglés en Corea. No puedo estar más de acuerdo con las conclusiones de la investigación, por ejemplo cuando señala que ya es hora de que los profesores y profesoras de inglés que hay en Corea empiecen a debatir algunos asuntos esenciales sobre la pedagogía crítica y sobre nuevas formas de enfocar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. La investigación trata con gran profundidad el uso del inglés como un medio para la obtención de empleo, la supremacía de los currículos y métodos educativos condicionados por ciertos exámenes, la falacia del inglés práctico, la fe en los hablantes nativos, la creencia de que estudiar en el extranjero es la panacea y la tecnología como una metanarrativa en la enseñanza del inglés. Yo también creo que se trata de asuntos realmente importantes de los que habría que empezar a hablar sin más demora. Vale la pena leer este artículo, y me gustaría darle las gracias a su autor, porque ha dicho con gran elocuencia lo que yo tenía en la cabeza. (Original en inglés)

El tercer lector, por su parte, dijo que el tema era nuevo y original, y que abarcaba grandes áreas mediante la utilización de teorías e investigaciones relevantes, y que sobre todo relacionaba muy bien la pedagogía crítica y la enseñanza del inglés, al señalar las consideraciones incorrectas sobre la lengua inglesa debidas a una mala interpretación de la historia de la enseñanza del inglés en Corea, y al analizar los problemas que surgían en relación con estas interpretaciones. Dada la división de opiniones sobre mi artículo, tan acusada, apelé y le escribí dos cartas al editor, en las que le

pedía que reconsiderara la posibilidad de publicarlo después de una nueva revisión, o que al menos sustituyera al lector concreto que parecía no saber nada sobre la línea de trabajo que yo estaba siguiendo. Lo más sorprendente es que, pese a que hice todo lo que pude para cumplir las sugerencias irracionales que me indicaban que debía revisar el artículo, hubo un nuevo proceso de informes, y volvió a suceder lo mismo. Uno de los lectores vetó mi artículo hasta el último minuto, y el artículo se publicó finalmente gracias a la ayuda del editor. Sé que muchos investigadores e investigadoras que siguen líneas críticas de trabajo habrán pasado por experiencias mucho más horrorosas, pero mi experiencia respecto a la publicación de este artículo concreto refleja muy bien la naturaleza conflictiva de las perspectivas ontológicas y epistemológicas que son las más importantes, y las que tienen el mando, en la enseñanza del inglés en Corea.

En cualquier caso, y a pesar de que mi trabajo fue uno de los primeros artículos sobre teoría crítica y pedagogía que se publicaron en Corea, al menos en el contexto de la enseñanza del inglés para extranjeros, hay algunos académicos que son perfectamente conscientes de la importancia del trabajo crítico en la enseñanza de la lengua inglesa. Pennycook (1995), por ejemplo, señaló que la visión popular de que el inglés es natural, neutral y beneficioso es consecuencia de la construcción histórica y también de la globalización y la internacionalización, y del colonialismo y el postcolonialismo. Es un enfoque unilateral que despolitiza la enseñanza del inglés en Corea, o en cualquier otro lugar del mundo, y nos la muestra como una forma de conseguir un conjunto de conocimientos y capacidades lingüísticos y culturales que pueden ser útiles en la mayor parte de los mundos sociales, orientados hacia el consumo. De hecho, la consideración de la enseñanza del inglés como un terreno apolítico es, en el fondo, un hecho extremadamente político, ya que oculta muchas prácticas discriminatorias y hegemónicas que se dan en la enseñanza de este idioma. Al enseñar inglés a personas cuya lengua materna es otra, por ejemplo, la cultura se subordina al lenguaje y se presenta de un modo fragmentario, con fragmentos que en su mayoría hacen referencia a los grupos dominantes, sin poner en cuestión las prácticas distorsionadas de representar a los otros y a las otras por medio de la alteridad (Bhabha, 1994; Kramsch, 1993). Otro ejemplo es que, durante mucho tiempo, la lengua nativa de cada persona se ha considerado como un obstáculo para aprender inglés, como muestra el concepto de L1 como idioma de interferencia o no cognado, que llevó a muchos análisis contrastivos de idiomas. De este modo, los hablantes cuya lengua materna no es el inglés han tenido en un altar a aquellos que habían tenido la suerte de nacer en un país de habla inglesa, y han tratado de imitar su pronunciación y su comportamiento, con la idea de que son los portadores del idioma ideal al que se aspira. En un contexto así, se ha llegado a decir que algunos padres y madres coreanos y chinos, llenos de

ingenuidad e ignorancia, han hecho que sus hijos e hijas fueran operados de la lengua con la esperanza de que así pronunciarían el inglés como los nativos (Markus, 2002; *The Korea Times*, 2004). En cualquier caso, este deseo hiperreal de imitar a los hablantes nativos de inglés (Holliday, 2005) perpetúa una visión de los idiomas en la que la lengua inglesa se vende como algo imprescindible, o la clave, si se quiere triunfar en el mundo (Phillipson, 1992; Pennycook, 1995).

De hecho, los teóricos y los académicos críticos han planteado cuestiones importantes acerca de qué constituye y quién produce el conocimiento en la educación, y acerca de a quién beneficia (y a quién margina) la enseñanza de ese conocimiento en una contexto específico (Giroux, 1988 y 1992). Estos académicos y académicas cuestionan el conocimiento y las prácticas que se producen en el contexto de teorías e investigaciones rígidas e inflexibles y de prácticas pedagógicas que omiten los asuntos relacionados con el poder, la justicia y otros muchos factores de gran importancia, ya sean históricos, sociopolíticos, socioculturales o económicos, por ejemplo la raza, el género, la clase social, la orientación sexual, las minusvalías, la religión y otras diferencias. A partir de la década de los noventa, por lo tanto, el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua produjo muchos trabajos académicos que mostraban una gran influencia de la teoría y las literaturas críticas (por ejemplo Bae, 2004; Brown, 2001; Ellis, 2003; Gee, 1996; Kim, 2005; Lankshear & McLaren, 1993; Morgan, 1997; Norton y Toohey, 2004), sobre el imperialismo lingüístico y la desigualdad de poder en la enseñanza del inglés (Canagarajah, 1999; Tollefson, 1995), sobre la conciencia crítica del lenguaje y el análisis crítico del discurso (Fairclough, 1995), sobre la lingüística crítica aplicada (Pennycook, 2001) y sobre la evaluación crítica del lenguaje (Shohamy, 2001; Spolsky, 1995). De hecho, en uno de los libros populares sobre enseñanza, Brown (2001) reconoce que la enseñanza del lenguaje está ligada intrínsecamente con las creencias del que enseña, y que en las aulas existen relaciones de poder entre el profesor o profesora y los alumnos y alumnas. Propone, por lo tanto, que los profesores y profesoras de lengua deberían estar interesados en insertar un proyecto político en su enseñanza, así como en enfrentarse de forma crítica a los asuntos socioculturales más importantes. En cualquier caso, estas afirmaciones y respaldos deberían tratarse con mucha precaución, ya que hay muchos oponentes, y también muchos que apoyan la teoría y la pedagogía críticas sólo porque es lo que está de moda en la enseñanza de la lengua inglesa.

En Corea, en el curso de una conferencia, Widdowson (2002), que se oponía a las visiones críticas de la enseñanza de la lengua y que se enzarzó en un debate muy acalorado con Pennycook al respecto, dijo que los teóricos y teóricas críticos interpretan las cosas por su cuenta y que inculcan a otros que eso es lo que debe hacerse. Explicó, además, que el inglés está

extendido como un idioma virtual, no como un idioma real, y que es una lengua no conformista que se adapta al lugar en el que se usa (Widdowson, 2003). Se trata de un punto de vista problemático, porque niega la naturaleza beligerante de la expansión lingüística, llevada a cabo por medio de políticas gubernamentales e institucionales que ponen en práctica ciertos grupos de personas y que perfilan identidades concretas para comunidades humanas concretas. Por lo tanto, su propio punto de vista revela que es posible que él no crea que sus pensamientos y propuestas sean también parciales y políticos, resultado de su modo de entender el mundo. En otra conferencia, Ellis (2004) presentó algunas ideas razonables, aunque algo extensas y repetitivas, acerca de la enseñanza de la gramática, y sin embargo, cuando le pregunté que por qué había incluido la teoría crítica en su último libro sobre enseñanza y aprendizaje basados en tareas (Ellis, 2003), respondió que no recordaba que en el texto hubiera nada al respecto. Cuando me acerqué a él y le dije que en su libro había incluido la teoría crítica justo después de la presentación, me dijo en confianza que probablemente lo había hecho para refutar dicha teoría. Y sin embargo, a la vista de la conversación que mantuve con él a finales de 2006, tuve la impresión de que era muy consciente de la importancia de todo lo relativo al poder en el uso del lenguaje, tal vez como consecuencia de la estructura patriarcal de la sociedad. La teoría crítica, por lo tanto, con independencia de que alguien la refute o la niegue, seguirá teniendo un impacto profundo en la forma en que pensamos sobre el lenguaje y su enseñanza.

En Corea, en la enseñanza de la lengua inglesa, ha habido un aumento constante del interés por una enseñanza crítica en los últimos años. Kwon (2001), introdujo distintas orientaciones sobre cómo enseñar inglés y mostró las influencias colonial e imperialista de la enseñanza del inglés en las regiones asiáticas. Chang (1998) incluyó los paradigmas crítico y dialéctico en su clasificación de los paradigmas educativos, mientras que Kim (2002) escribió sobre el modo en que la cultura, en el contexto de la enseñanza de idiomas, puede transmitirse en formas que sean más significativas y críticas. Na y Kim (2003) observan que los profesores y profesoras de inglés como lengua extranjera pueden servirse de conceptos esenciales como el poder, la identidad, la conciencia crítica y el empoderamiento para ayudar a que los alumnos y alumnas sean capaces de enfrentarse a los cambios actuales y a las diversas identidades (del yo y de los demás), así como de comprender e interpretar los textos y las palabras de una forma más crítica y de poner en cuestión las distintas relaciones de poder que se dan en los mundos sociales. Pederson (2005) ha publicado también textos críticos en los que señala con insistencia la necesidad de incluir, en el contexto coreano de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, conceptos como poder, cultura, identidad y acción. Kim (2004), todavía más enfático, exige más trabajo crítico en la enseñanza del inglés en Corea al afirmar que:

Con las perspectivas críticas, tanto el profesorado como los alumnos y alumnas pueden comprender los cambios mundiales por medio de la consideración de la diversidad del inglés, y pueden reconocer las múltiples identidades que se forman en el proceso de utilización de la lengua inglesa, y pueden desarrollar la capacidad de observar críticamente el mundo y el lenguaje, y pueden adquirir la fuerza necesaria para enfrentarse a la injusta relación de poder que se advierte en el uso del inglés. (p. 66; traducido del coreano)

En conclusión, como he documentado y atestiguado, existe una línea crítica de trabajo que se está practicando de forma activa en la enseñanza del inglés, y cada vez se hace más, ya que en la actualidad se está produciendo, en todo el mundo, un giro sociocultural y postmoderno (Canagarajah, 2006; Zuengler y Miller, 2006). Yo, por ejemplo, incluso después de pasar muchos años en el terreno de la enseñanza del inglés en Corea, recibí algunos comentarios alentadores acerca de un texto que había escrito sobre el análisis crítico del discurso en prácticas discursivas relacionadas con la enseñanza del inglés en Corea (Sung, 2006). Las personas encargadas de emitir el informe dijeron que mi texto no era lo bastante crítico, y que debería haber incluido espectros más amplios relacionados con los asuntos que había elegido tratar.

Quiero mostrar mi enorme agradecimiento al profesorado con el que trabajé durante tantos años, tanto a los que estaban de acuerdo con mi búsqueda de una aproximación crítica a la enseñanza de la lengua inglesa como a los que no; también a los profesoras y profesoras visitantes, que enriquecieron tanto el programa; y a mis alumnos y alumnas, coreanos o extranjeros, que compartieron tantas ideas y puntos de vista conmigo en los pasillos, en las aulas y en mi despacho, y también en bares y restaurantes. Estaban motivados de verdad y recorrieron un largo camino para convertirse en los pocos y orgullosos individuos a los que les importan la democracia y la igualdad para todos, pero sobre todo para los marginados y marginadas, y que pretenden conseguirlas siendo agentes críticos de cambio en cada cosa que hacen.

En último lugar, quiero decir que examiné el currículo nacional de mi país, que dice que el objetivo último de la educación es conseguir que los alumnos y alumnas de Corea desarrollen su personalidad y se conviertan en ciudadanos y ciudadanas democráticos capaces de involucrarse en pensamientos creativos y críticos. ¿Y eso no significa, acaso, que en este momento estamos violando entre todos el objetivo último, la educación, en nombre de la enseñanza de la lengua inglesa a los alumnos y alumnas? De ser así, ya ha llegado el momento, y es algo que incumbe a todo el profesorado, de acabar de una vez por todas con el daño que se le está haciendo al derecho de nuestros alumnos y alumnas a aprender conocimiento útil y crítico, y no sólo habilidades lingüísticas.

Referencias bibliográficas

ATKINSON, D. (1997): «A critical approach to critical thinking in TESOL». *TESOL Quarterly*, 31(1), pp. 71-94.

BAE, G. (2004): «Looking critically at the ESL classroom: Challenges and possibilities of critical pedagogy». *English Teaching*, 59(3), pp. 333-356.

BHABHA, H. (1994): *The location of culture*. New York. Routledge.

BROWN, H.D. (2001): *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY. Longman.

CANAGARAJAH, A.S. (1999): *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, UK. Oxford University Press.

— (2006): «TESOL at forty: What are the issues?». *TESOL Quarterly*, 40(1), pp. 9-34.

CHANG, S. (1998): *Youngoerul oedukgae baewoogo garichilgotinga?* [How to teach and learn English?] Seoul. Shinasa.

DAVIDSON, B.W. (1998): «A case of critical thinking in the English language class». *TESOL Quarterly*, 32(1), pp. 119-123.

ELLIS, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK. Oxford University Press.

— (2004): «Implicit and explicit knowledge and grammatical complexity». *The 2004 Applied Linguistics Association of Korea Conference*, Seoul, Korea.

FAIRCLOUGH, N. (1995): *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London. Longman.

FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed*. New York. Seabury Press. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo Veintiuno, 2002)

GEE, J.P. (1996): *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. Bristol, PA. Taylor & Francis.

GIEVE, S. (1998): «A reader reacts». *TESOL Quarterly*, 32(1), pp. 123-129.

GIROUX, H. A. (1988): *Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age*. Minneapolis, MN. University of Minnesota Press.

—(1992): *Border crossing*. New York. Routledge. (Trad. cast.: *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona. Paidós Ibérica, 1997)

HAN, H. (2005): «Woori sidae Youngoe Damron: Gue weeseoneui gorideul» [Contemporary discursive practices on English: Circles of hypocrisy]. Seoul: Tahaksa.

HAWKINS, M.R. (1998): «Apprenticing nonnative speakers to new discourse communities». *TESOL Quarterly*, 32(1), pp. 129-132.

HOLLIDAY, A. (2005): *The struggle to teach English as an international language*. Oxford, UK. Oxford University Press.

HONG, J. (1993): «A historical survey of English teaching». *English Teaching*, 13, pp. 105-141.

KACHRU, B. B.; NELSON, C. L. (1996): «World Englishes», en McKAY, S.L.; HORNBERGER, N.H. (eds.): *Sociolinguistics and language teaching*. New York. Cambridge University Press, pp. 71-102.

KIM, I. (1995): «Development of theories of English language acquisition and learning in Korea». *English Teaching*, 50(2), pp. 69-105.

KIM, J. (2004): «A comparative analysis of research methodology and orientation in TEFL in Korea and around the world». *English Teaching*, 59(4), pp. 45-70.

KIM, N. (2005): «The role of ESL Social Studies class in ESL students' identity formation». *English Teaching*, 60(2), pp. 307-331.

KIM, N. H. (2005): *A study on the use af high-level foreign human resources in Korea.* Seoul. Ministry of Education and Human Resources.

KIM, Y. (2002): «A critical approach to culture education in EFL». *Foreign Languages Education*, 9(3), pp. 243-264.

KINCHELOE, J. L. (2004). *Critical pedagogy*. New York. Peter Lang.

— (2005): *Critical constructivism.* New York. Peter Lang.

KOHN, A.; SHANNON, P. (eds.) (2002): *Education, Inc.: Turning learning into a business.* Portsmouth, NH. Heinemann.

THE KOREA TIMES (2004): «Korean Quest for Aawless English Drives Tongue Surgery for Toddlers». [Consultado el 23 de enero de 2007, en <http://times.hankoohcom/plaza/ap_news.php? cur_date= 20040 106&page=8>]

KRAMSCH, C. (1993): *Context and culture in language teaching.* New York. Oxford University Press.

KWON, O. (2000a): «Korea's English education policy changes in the 1990s: Innovations to gear the nation for the 21st century». *English Teaching*, 55, pp. 47-91.

— (2000b): «English teaching in Korea: A retrospect and prospect at the turn of the century». [Presentado en *The 2000 Winter Conference of the Korea Association of Teachers of English*, Busan, Korea].

— (2001): «Teaching English as a global language in the Asian context». [Presentado en *The 2001 Summer Conference of the Korea Association of Teachers of English*, Seoul, Korea].

LAVE, J.; WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* New York. Cambridge University Press.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. (1993): *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodem.* Albany, NY. State University of New York Press.

MARKUS, F. (2002): «Chinese find learning English a snap». BBC News World Edition. [Consultado el 23 de enero de 2007, en <http://news.bbc.co.uk/2/hi/asia-pacific/2161780.stm>]

MOON, Y. (1976): «A historical review of the teaching of English in Korea». *Applied Linguistics*, 8(2), pp. 203-222.

MORGAN, W. (1997): *Critical literacy in the classroom: The art of the possible.* New York. Routledge.

NA, Y. KIM, S. (2003): «Critical literacy in the EFL classroom». *English Teaching*, 58(3), pp. 143-163.

NORTON, B.; TOOHEY, K. (eds.) (2004): *Critical pedagogies and language learning.* New York. Cambridge University Press.

PARK. J. (2001): *Woorieui youngaekyosiloe youngoenun itneunga?* [Is there English in our English classroom?]. Seoul. Hankook Munwha Sa.

PEDERSON, R. (2005): «Applied Linguistics and Culture: Social Contexts of Identity and Agency». *English Teaching*, 60(1), pp. 125-147.

PENNYCOOK, A. (1995): «English in the world/The world in English», en TOLIEFSON, J.W. (ed.): *Power and inequality in language education*. New York. Cambridge University Press, pp. 34-58.

— (1998): *English and the discourses of colonialism*. New York. Routledge.

— (2001): *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates.

PHILIPSON, R. (1992): *Linguistic imperialism*. Oxford, UK. Oxford University Press.

SHOHAMY, E. (2001): *The power of tests*. New York. Longman.

SIMON, R. (1992): «Empowerment as a pedagogy of possibility», en SHANNON, P. (ed.): *Becoming political*. Portsmouth, NH. Heinemann, pp. 139-151.

SPOLSKY, B. (1995): *Measured words*. New York. Longman.

SUNG, K. W. (2001): «Changing the terrain of English teaching: An inquiry approach using multimedia». *Multimedia-Assisted Language Learning*, 4(1), pp. 57-85.

— (2002): «Critical theory and pedagogy: Remapping English teaching in Korea». *English Teaching*, 57(2), pp. 65-89.

— (2004): «Still disenfranchised: Claiming the ownership of EFL». *The 2nd Asia TEFL International Conference*. Asia TEFL. 5-7 Nov. De 2004, Olympic Park Tel, Seoul, Korea.

— (2006): «A critical analysis of current discursive practices in ELT in Korea». *Foreign Languages Education*, 13(3), pp. 80-104.

TOLLEFSON, J.W. (ed.) (1995): *Power and inequality in language education*. New York. Cambridge University Press, pp. 34-58.

VIGOTSKY, L.S. (1986): *Thought and language*. Cambridge, MA. The MIT Press.

WHITTLE C. (2003): *Creating new centers: A survey on the necessity of developing MA-TESOL programs for EFL settings*. Unpublished M.A. paper. Woosong University. Daejeon, Korea.

WIDDOWSON, H. (2002): «EFL: Defining the subject». *The 2002 Applied Linguistics Association of Korea Conference*. 7 de diciembre de 2002. Korea University. Seoul, Korea.

— (2003): *Defining issues in English language teaching*. Oxford, UK. Oxford University Press.

ZUENGLER, J.; MILLER, E.R. (2006): «Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds?». *TESOL Quarterly*, 40(1), pp. 36-58.



La pedagogía crítica y la cultura popular en una clase de inglés de un instituto urbano de educación secundaria

Jeff Duncan-Andrade y Ernest Morrell

Introducción

El término «pedagogía crítica» se ha discutido acaloradamente y se ha debatido con profusión en el medio académico. Sus defensores toman elementos de eruditos importantes (Freire, 1970; McLaren, 1994; Giroux, 2001; hooks[1], 1994; Darder, 1991; Kincheloe, 2004; Shor, 1992) para defender una aproximación a la educación que hunde sus raíces en las experiencias de las gentes marginadas, que se centra en una crítica de las opresiones estructural, económica y racial, así como en el diálogo (en contraposición a la transmisión unilateral de conocimiento) y que, por último, se estructura con el objetivo de conseguir que los individuos y los colectivos adquieran el poder necesario para convertirse en agentes del cambio social. El debate en torno a la pedagogía crítica, cada vez con más frecuencia, hace referencia a su potencial para formar parte de la reforma de la educación urbana. Una vez más, los educadores y educadoras, así como los investigadores e investigadoras, vuelven la vista hacia la pedagogía crítica cuando buscan maneras de motivar a los alumnos y alumnas, de desarrollar conocimientos básicos de literatura y matemáticas en relación con el poder y de implicar a los alumnos y alumnas, y a sus comunidades, en la lucha por la justicia educativa. Aplaudimos estos objetivos, por supuesto, pero también tenemos la impresión de que este campo, en el momento presente, no explora suficientemente las aplicaciones de la pedagogía crítica en la educación urbana.

Durante la última docena de años hemos estado dedicados a la empresa de diseñar e investigar intervenciones de aula que estén construi-

1. N. del T.: bell hooks siempre firma con sus iniciales en minúscula. Es una forma de reivindicación que tiene para resistirse a la norma establecida.

das sobre los principios esenciales de la pedagogía crítica. En nuestros intentos colectivos hemos trabajado en muchos contextos, desde las clases de lengua inglesa hasta los equipos de baloncesto, pasando por los cursos de verano. Nuestro objetivo, en esta investigación, es desarrollar una teoría firme de la práctica (Strauss y Corbin, 1998), es decir, una teoría que comienza en los principios nucleares de la pedagogía crítica pero que utiliza los datos empíricos procedentes de prácticas teóricamente coherentes para desarrollar una teoría de la pedagogía crítica más matizada y concreta que aplicar a la educación urbana. En este capítulo describimos las aplicaciones de la pedagogía crítica en una clase de lengua inglesa en un centro urbano de educación secundaria situado en el norte de California y en el que enseñamos juntos durante tres años. Comenzaremos por los principios subyacentes que rinden homenaje, de manera simultánea, al espíritu de la asignatura de lengua inglesa, a nuestro compromiso con la excelencia académica y a nuestra creencia en una educación que esté dirigida hacia la libertad individual y colectiva de todas las personas.

Los principios subyacentes

A pesar de que no siempre estuvimos de acuerdo con las definiciones y medidas tradicionales de la cultura académica, nuestro compromiso no menguó nunca en lo relativo a facilitar habilidades académicas y logros académicos en nuestras aulas. Siempre creímos que la promoción del desarrollo de la cultura académica y de los logros académicos eran parte de nuestra obligación para con la profesión, así como para con los alumnos y alumnas y sus familias. No estábamos de acuerdo en mucho más, pero sin embargo sí estábamos de acuerdo con nuestros colegas del departamento de lengua inglesa de North High, así como con la administración del centro y con la administración estatal, en que es necesario que los alumnos y alumnas logren el éxito académico en nuestras escuelas. Independientemente de nuestros fundamentos filosóficos, creíamos que nuestros alumnos y alumnas existían en un mundo en el que se esperaría que hicieran los exámenes estandarizados que sirven de criba para la educación posterior (y, por lo tanto, para entrar en la vida profesional) y que además los hicieran bien.

También creíamos que nuestros alumnos y alumnas necesitaban comprender, interpretar y producir el LWC o Language of Wider Communication (lenguaje de comunicación extensa, Smitherman, 2001), o lo que otros conocen como «inglés estándar»; era necesario que desarrollaran estas competencias lingüísticas y estas habilidades de lectura y escritura si querían lograr avances académicos y profesionales, pero también para la participación cívica. Si los alumnos y alumnas iban a adquirir las capacidades que se exigen a los ciudadanos y ciudadanas críticos, entonces necesi-

tarían ser capaces de leer y escribir con rigor, lo que incluye saber leer y escribir en el LWC. La lectura y la escritura críticas seguían siendo uno de los objetivos de nuestra pedagogía, pero creíamos que la lectura y la escritura críticas exigen que se conozca el lenguaje del poder, y que se sea capaz de utilizarlo. Resulta imposible hacer una crítica a un texto que no se comprende, o refutarlo; la comprensión es un prerrequisito esencial para la crítica. A través de nuestra lectura de la teoría crítica, y de nuestro trabajo con adolescentes urbanos, llegamos a comprender la importancia de estudiar los textos dominantes para poder desarrollar y mantener la conciencia revolucionaria en las aulas, tanto entre los profesores y profesoras como entre los alumnos y alumnas (Freire, 1997).

Como profesores de lengua inglesa y antiguos estudiantes de la misma asignatura (tanto en la universidad como en los cursos de postgrado), sabíamos además que a nuestros alumnos y alumnas se les exigiría que demostraran un cierto conocimiento de la literatura canónica, al menos si querían aprobar los exámenes de Advanced Placement o tener éxito en los cursos universitarios de la materia. Una vez más, las interpretaciones culturales del poder, aunque problemáticas en ocasiones, eran importantes para nuestros alumnos y alumnas, y relevantes para el desarrollo de la conciencia crítica. En cuanto a literatura canónica, la autora y activista Toni Morrison, galardonada con el premio Nobel, nos recuerda que las literaturas nacionales reflejan lo que hay en la mente de la nación. El estudio de los textos canónicos es una estrategia fundamental si se quieren comprender los valores y las ideologías de los grupos dominantes en diversos momentos puntuales de la historia. Nosotros, por ejemplo, solíamos decirles a nuestros alumnos y alumnas que algunos textos literarios, por ejemplo *Huckleberry Finn* o *La letra escarlata*, ofrecían mucha más información interesante sobre la mentalidad norteamericana que la mayoría de los libros de texto sobre historia de los Estados Unidos. Al examinar estos textos, en cualquier caso, resultaba de gran importancia incluir teorías literarias críticas, así como lecturas multiculturales, para lograr que los alumnos y alumnas reforzaran su capacidad para leer y no la delegaran a la autoridad de los propios textos canónicos.

Con estos fines en mente, nos preocupamos por añadir a los textos canónicos de la literatura británica y de la literatura clásica (que son los obligatorios en nuestro distrito para los estudiantes del decimosegundo curso), otros textos de literatura postcolonial y de cultura popular. Así, nuestro plan de estudios sénior ha incluido *Beowulf*, *Los cuentos de Canterbury*, *Othello*, *Pygmalión* y *El corazón en las tinieblas*, además de películas populares y música *hip-hop*, que volverá a aparecer más adelante. También desarrollamos unidades didácticas de vocabulario, y otras que preparaban a los estudiantes para diversos exámenes, entre ellos el SAT (Scholastic Aptitude Test), el ACT (American College Test) y el Advanced Placement, que se ofrece todos

los años en el semestre de primavera. Además, le dimos gran importancia a la redacción de textos académicos, y nos centramos específicamente en los géneros de la exposición escrita y el informe de investigación, y también nos centramos en la oratoria académica (o retórica persuasiva), en sus formas de presentación y debate. No utilizamos la terminología de la retórica, pero pretendíamos que los alumnos y alumnas fueran capaces de presentarse a sí mismos de una forma sólida y persuasiva en muchos géneros escritos y, además, en presentaciones orales formales e informales.

Pero el hecho de que nos centráramos en la lectura y la escritura académicas no puso en peligro, de ninguna forma, nuestro compromiso con la pedagogía crítica y con una educación dirigida a la libertad individual y al cambio social. De hecho, teníamos la impresión de que solamente en el marco de una pedagogía que se comprometiera firmemente con la libertad y con el cambio social seríamos capaces de motivar a nuestros alumnos y alumnas para que desarrollaran culturas académicas sofisticadas. En este punto estábamos de acuerdo con los ministros cubanos de educación que centraban todo el contenido académico en el marco de una pedagogía orientada a la práctica y destinada a aumentar entre los alumnos y alumnas la sensación de compromiso con el mantenimiento de los valores de la revolución cubana mientras, al mismo tiempo, se logra establecer vínculos con las exigencias locales y globales auténticas de acumulación y producción de conocimiento (Kozol, 1978). Además, fuimos capaces de rendir homenaje a las experiencias existenciales de nuestros alumnos y alumnas, y de trabajar con el objetivo de desarrollar sus habilidades académicas, al complementar la literatura canónica con textos de la cultura popular procedentes de la música, del cine, de los medios de comunicación de masas y de los deportes. Aún más importante, de todas formas, es que fuimos capaces de situar todos los textos y currículos en el marco de una pedagogía crítica que era consciente, de forma explícita, de los asuntos relacionados con el poder, la opresión y la transformación; y eso honraba las prácticas culturales de los alumnos y alumnas fuera de la escuela, y además los incluía en un diálogo auténtico acerca de la desigualdad y de la defensa de la justicia.

Uno de los principios filosóficos nucleares en los que se fundan la pedagogía y la práctica de aula reside en la creencia de que la multiculturalidad está más relacionada con la pedagogía que el currículo. Aunque creíamos firmemente en que había que destacar los textos de cultura popular en nuestros currículos, no nos asustaban los «clásicos». El currículo que enseñábamos a una población diversa en North High incluía textos canónicos como *Beowulf*, *Los cuentos de Canterbury*, *Othello*, *Macbeth*, *Hamlet*, *La Odisea*, poesía romántica y *El corazón en las tinieblas* de Joseph Conrad. Fuimos capaces de hacer lecturas multiculturales de estos textos, hicimos que los alumnos y alumnas prestaran una atención más detallada al tratamiento que recibían aquéllos y aquéllas a los que se

marcaba en lo cultural como «los otros», por ejemplo el Lacayo de *Los cuentos de Canterbury* o los nativos de *El corazón en las tinieblas.* Creemos firmemente que los educadores y educadoras encargados de enseñar a leer y escribir pueden fomentar una lectura multicultural crítica de cualquier texto (Nieto, 1992), aunque sea un texto con varios miles de años de antigüedad como *La Odisea.*

Por la misma razón, recelábamos de aquellos educadores y educadoras y teóricos de la alfabetización que identificaban la multiculturalidad con ofrecer textos escritos por gente de color o que tuvieran a personas de color como protagonistas. En nuestra experiencia como educadores y como estudiantes fuimos testigos de prácticas en torno a estos textos supuestamente «multiculturales» que eran tan negativas para los alumnos y alumnas de color como otros textos tradicionales y no tan diversos, o puede que incluso más. Un texto culturalmente diverso sigue siendo opresivo si lo es la interpretación que se hace de él.

No pretendemos sugerir que el único objetivo de utilizar textos literarios sea apartarlos o desmontarlos. Creíamos que, si los alumnos y alumnas entraban en contacto con literatura de otros tiempos y otros lugares, empezarían a relacionarlos con sus propias experiencias cotidianas y, al mismo tiempo, podrían comprender que hay similitudes que atraviesan el tiempo y la cultura. Esto sucedió, sin duda, con una de nuestras unidades didácticas, que llamamos «El poeta en la sociedad», y en la que los alumnos y alumnas fueron capaces de relacionar algunos poetas clásicos, por ejemplo Shakespeare o John Donne, con artistas actuales de hip-hop como Refugee Camp. Estas relaciones también se dieron en las conversaciones que mantuvimos acerca del heroísmo y el sexismo en *La Odisea* o acerca de la violencia en *Beowulf.* No hay nada que fomente la tolerancia y la desaparición de las fronteras tanto como ayudar a que los alumnos y alumnas lleguen a comprender por sí mismos, de manera implícita, qué es lo que tienen en común con aquellos a los que les han enseñado a percibir como diferentes. El célebre antropólogo Clifford Geertz asegura que cuanto más estudiamos las prácticas culturales de los otros, más lógicas nos parecen estas prácticas (Geertz, 2000, p. 16) y más fácil nos resulta comprender que nuestras propias prácticas son igual de únicas y significativas, una práctica entre muchas prácticas significativas. De hecho, un estudio literario intercultural así puede ayudar a que nos veamos reflejados en los otros, al mismo tiempo que vemos que estos otros son personas únicas y diferentes, en formas importantes y extraordinarias.

Considerábamos que estas prácticas que llevábamos a cabo en las aulas de educación secundaria, en el contexto de las clases de lengua inglesa, eran pedagogía crítica, y lo creíamos así porque se trataba de prácticas que fomentaban un sentido de empoderamiento mediante las lecturas de textos tradicionales; la creación de espacios de aprendizaje de aula en los que una alumna de dieciséis años puede darse cuenta de que tiene cosas impor-

tantes que decirle a Shakespeare es, en sí mismo, un acto de empoderamiento que no sólo tiene consecuencias en futuras lecturas de Shakespeare sino que, además, tiene consecuencias en relaciones futuras con cualquier texto que tenga un aura de inmutabilidad o de autoridad definitiva. Los textos hegemónicos, por ejemplo las legislaciones locales, estatales o nacionales, las ordenanzas municipales, los acuerdos entre la plantilla y la dirección de una empresa, los contratos profesionales, las ofertas hipotecarias y los boletines escolares, por poner sólo algunos ejemplos, son los textos «sagrados» que surgen en las vidas cotidianas de los ciudadanos y ciudadanas y que sirven para limitar, restringir y controlar las acciones y el pensamiento. Éstos son precisamente los textos que deben criticar, contextualizar y, en último término, reescribir los ciudadanos y ciudadanas fortalecidos gracias a la crítica y capaces de leer y escribir críticamente, que es en lo que queremos que se conviertan nuestros alumnos y alumnas, y como queremos que actúen. Estas prácticas son, además, instancias de la pedagogía crítica en tanto que fomentan unas lecturas que son en sí mismas críticas respecto de las aproximaciones tradicionales a las lecturas multiculturales, y en tanto que se les pide a los alumnos y alumnas que encuentren cosas en común en distintos contextos culturales, en vez de destacar solamente las diferencias que pueden atribuirse, en primer lugar, a las filiaciones étnicas. Los alumnos y alumnas que saben leer y escribir de manera crítica deberían sentirse capacitados para disfrutar de los textos que ciertos medios más políticamente correctos les forzarían a desdeñar. Nuestro propósito como educadores no es sustituir una ideología dominante por otra. En vez de eso, estamos de acuerdo con la afirmación de Antonio Gramsci (1971), el teórico social marxista italiano, que sostenía que la meta última de toda educación proletaria consiste en ayudar a lograr que los alumnos y alumnas consuman de forma crítica toda la información con la que se encuentran en sus vidas cotidianas, y proporcionarles además las habilidades necesarias para que sean más capaces de producir información alternativa; el objetivo, por tanto, no es convertirlos en esclavos de una ideología diferente (y más políticamente correcta).

También intentamos, como educadores, cuestionar y expandir lo que canónicamente se entiende como literatura; un componente fundamental de una pedagogía crítica en el marco de una clase de lengua inglesa en un aula urbana de educación secundaria lleva consigo, necesariamente, poner en duda qué textos se consideran, en la actualidad, merecedores de estudio. Nosotros respetábamos y rendíamos homenaje a una parte del canon literario actual, y animábamos a nuestros alumnos y alumnas a que aprendieran a conocer bien, y a apreciar, ese canon literario, pero también nos dábamos cuenta de que se trataba de un canon que limitaba a nuestros alumnos y alumnas de un modo que resultaba problemático y que, en último término, les despojaba de parte de su fuerza potencial.

Para ser más precisos, hemos de decir que el canon literario actual nos parecía problemático por lo que incluía, pero más aún por lo que excluía. Nuestros alumnos y alumnas recibían mensajes implícitos y explícitos que les indicaban qué textos eran estéticos o intelectuales (definiciones codificadas del uso popular del término «literario»), y que lo hacían en formas que excluían, o incluso condenaban, los textos mediáticos, ya fueran nuevos o tradicionales, con los que interaccionaban en su vida cotidiana. Y esto era evidente, más que en ninguna otra parte, en el tratamiento que recibía la «cultura popular» en el entorno académico de la educación secundaria. Los teóricos culturales (Adorno y Horkheimer, 1999; Docker, 1994; Storey, 1998; Strinati, 2000) han señalado la jerarquía que se ha establecido entre la cultura de la minoría dominante y la cultura popular; la primera sostiene los valores más ideales de la sociedad y la segunda se considera vil, ordinaria y poco sofisticada. No cabe ninguna duda de que uno de los propósitos centrales de la escolarización industrial (y de la educación literaria en particular) ha consistido en poner en contacto a los niños y niñas con lo «mejor» que la cultura puede ofrecer, para elevarlos por encima de sus orígenes, que a menudo son vulgares y «no americanos» (Tyack, 1974). Resulta sencillo comprender por qué se ha autorizado tan poca cultura popular en las esferas tradicionales de las educaciones primaria y secundaria. La ironía, en este caso, reside en el hecho de que la cultura popular ha encontrado siempre un lugar central en las instituciones educativas universitarias más elitistas; además, la cultura popular ha sido, de forma constante, un tema de estudio para los filósofos y teóricos culturales más elitistas de nuestras sociedades, tanto en el siglo XX como en lo que llevamos de siglo XXI.

Nuestra intención era hacer frente a estas tradiciones en nuestro desarrollo curricular y en nuestras pedagogías; queríamos, además, situar nuestro trabajo conceptualmente y empíricamente. En cualquier caso, elegimos un camino distinto para lograrlo; uno que sigue la línea del psicólogo ruso Lev Vigotsky (1978), que se basó en su investigación de la historia cultural y en sus experimentos sobre el desarrollo del lenguaje, sobre la transmisión cultural y sobre las relaciones entre madres e hijos, para defender una educación que parta de las experiencias cotidianas y los mundos conocidos de niños y niñas. No estamos de acuerdo con todos los aspectos de la psicología cultural de Vigotsky; no compartimos, por ejemplo, su perspectiva de una relación jerárquica entre las actividades cotidianas y la capacidad de generar pensamiento riguroso, aunque sí que reconocimos el potencial pedagógico de aprovechar las experiencias cotidianas de la juventud, como parte de la cultura popular, para levantar el andamiaje de las lecturas y escrituras académicas. Al mismo tiempo, también nos basamos en la relación dialéctica que Freire y Macedo (1987) establecen entre «leer el mundo» y «leer la palabra», una relación que permite que las lecturas de

palabras den forma a las lecturas del mundo por medio de un ciclo dialéctico. Queríamos hacer las transiciones que nos llevaran a un contenido académico, pero también nos parecía que era importante dar forma a la participación de los alumnos y alumnas por medio de sus propios mundos, componente esencial del proyecto pedagógico dentro de las escuelas.

Como profesores e investigadores, dedicamos una cantidad significativa de tiempo y de recursos a la comprensión de la naturaleza de la implicación juvenil en la cultura popular, y a averiguar hasta qué punto una implicación sistemática de los medios académicos en la cultura popular podría facilitar el desarrollo de las capacidades académicas y de las facultades críticas. Es importante señalar que nuestra definición de cultura popular era muy diferente de las concepciones «populares» de este mismo término. La nuestra se cimentaba en el trabajo de la sociología y de la teoría cultural, de los eruditos y eruditas que imaginaron la cultura popular como un conjunto de prácticas culturales que surgían de la influencia de la cultura de la vida diaria y de las industrias culturales que sacan al mercado esta cultura, y que al mismo tiempo influían en ambas. Por ejemplo, los teóricos de la Escuela de Frankfurt Max Horkheimer y Theodor Adorno creían que los intereses de las minorías dominantes se servían de las industrias culturales (el cine, la radio, etc.) para promocionar sus valores dominantes. En una línea similar, Gramsci veía los campos emergentes de los medios de comunicación como instrumentos para la hegemonía (Gramsci, 1971), y Louis Althusser veía los medios de comunicación como un aparato estatal para la ideología, gracias al cual el estado podía inculcar a sus ciudadanos y ciudadanas las ideologías que reproducen los intereses de estado. También ha habido teóricos culturales, sobre todo del centro para estudios culturales contemporáneos de Birmingham, que han identificado la cultura de masas como el escenario en el que la clase trabajadora puede luchar y ejercer la resistencia. La mayor parte de los teóricos y teóricas contemporáneos reconocieron que la cultura popular era, al mismo tiempo, un escenario de resistencia y de hegemonía dominante, o incluso un escenario en el que estas dos fuerzas están en conflicto (Storey, 1998).

Como resultado de este trabajo, desarrollamos unidades didácticas que unían el estudio del cine, de los periódicos, de las revistas y de la música con el estudio de novelas, poemas y obras de teatro tradicionales. También creamos oportunidades para que los alumnos y alumnas estudiaran su propia cultura cotidiana, ya fuera como alumnos y alumnas de una escuela urbana o como ciudadanos y ciudadanas de una comunidad metropolitana.

En último lugar, tuvimos mucha influencia de las críticas de Paulo Freire (1970) a la metáfora de la educación como un banco, según la cual los profesores y profesoras tratan a sus alumnos y alumnas como receptáculos pasivos y vacíos, y según la cual la escolarización se convierte en un

proceso por el cual los expertos y expertas en conocimiento «depositan» trocitos de información en las mentes empobrecidas de sus alumnos y alumnas. Freire, por su parte, defendía una práctica pedagógica centrada en el diálogo, en la investigación y en el intercambio real de ideas entre profesores y estudiantes, ya que él creía que podían ofrecerse muchos los unos a los otros. Tomamos esta idea de una pedagogía dialógica, o de planteamiento de problemas, y la aplicamos desde el corazón a la hora de diseñar las actividades de nuestras diversas unidades didácticas.

La tarea final de estas unidades consistía, normalmente, en algún tipo de representación o actuación, que permitía que los alumnos y alumnas se apropiaran del proceso de producción de conocimiento. También había algún tipo de cuestionamiento en estas representaciones, un cuestionamiento que procedía del resto de los alumnos y alumnas, los que no estaban participando directamente. Uno de los formatos más comunes era dividir un trabajo mayor en secciones menores, o temas, y dividir a la clase en grupos de cinco o seis personas. Lo habitual era que les diésemos un plazo de una semana para que trabajaran juntos en su sección o tema concretos. Los grupos tenían que investigar, asignar roles, repartir las responsabilidades, preparar y ensayar la presentación y anticipar las posibles preguntas y respuestas del público. Como miembros individuales de la clase que no participaban en la presentación, las responsabilidades llevaban consigo la preparación de al menos tres preguntas para el grupo que hacía la presentación, tres preguntas que podían plantearse durante las sesiones de preguntas y respuestas. Se trataba de un trabajo que se construía sobre otro trabajo previo, ya que en una etapa anterior del curso habíamos ayudado a que los alumnos y alumnas entendieran la diferencia entre una pregunta crítica y una pregunta sobre los hechos.

A cada grupo, entonces, se le proporcionaba un periodo de una clase para su presentación. Se trataba de periodos de una hora que se dividían de modo igualitario entre la presentación grupal y la sesión de preguntas y respuestas. Mientras se llevaba a cabo la presentación, se pedía a otros miembros de la clase que tomaran muchas notas, que se entregaban y se calificaban al final de la unidad didáctica. No hace falta que digamos que se incentivaba a los grupos para que se prepararan muy bien. Como culminación de estas actividades, cada alumno y alumna entregaba un esbozo de su presentación grupal junto a una breve descripción del papel individual que había desempeñado, tanto en la preparación como en la presentación. También nos entregaban las notas que había tomado sobre los otros grupos, y las preguntas preparadas. Teníamos la impresión de que esta estructura nos permitía evaluar el conocimiento que los alumnos y alumnas tenían de los contenidos, y al mismo tiempo fomentaba el diálogo y la investigación, que resultan esenciales para cualquier pedagogía crítica.

Comenzamos a darnos cuenta de la desconexión fundamental que había entre las habilidades y sensibilidades que fomentábamos y las calificaciones consiguientes. En un principio, pedíamos que los alumnos y alumnas participaran activamente en las discusiones, pero después sólo calificábamos los trabajos escritos. Nuestra actitud, por lo tanto, perjudicaba a los alumnos y alumnas que trabajaban con diligencia para contribuir al desarrollo intelectual de sus compañeros y compañeras y del conjunto de la clase. No nos olvidamos de la escritura, pero tratamos de desarrollar un sistema de calificaciones que premiara algunas habilidades que ya no se destacan en las aulas, por ejemplo el buen trabajo en equipo, la presentación oral de ideas y la implicación en conversaciones respetuosas y críticas con los profesores y con los compañeros compañeras.

Prácticas pedagógicas

Desigualdades salvajes en los centros escolares urbanos

Nuestra primer unidad didáctica se apartaba un poco del contenido de una clase de lengua en un instituto. Comenzamos con una unidad que juntaba *Savage Inequalities,* de Jonathan Kozol (1991) y la película *Stand and Deliver,* de 1987. El propósito era estudiar las condiciones materiales y los caminos que llevan al éxito académico en un centro escolar urbano. Brevemente, *Savage Inequalities* es un libro que ofrece un ejemplo sólido de revelaciones periodísticas y de sociología de la investigación educativa. Kozol visita muchas áreas metropolitanas de todo el país para documentar las diferencias drásticas en gasto, en ofertas curriculares y en las actitudes con que se trata a los alumnos y alumnas en las escuelas más pobres y más ricas de los Estados Unidos. El tratado de Kozol, perfectamente documentado y retóricamente sólido, muestra que existe una correlación clarísima entre los ingresos de los progenitores, la raza y la calidad de los recursos educativos. También muestra de forma muy clara que los centros escolares urbanos para pobres no sólo son muy desiguales, sino que son, en muchos casos, lugares inadecuados, física y psicológicamente insalubres, a los que no debería asistir el hijo o la hija de nadie.

Stand and Deliver, por contra, es una historia de éxito a pesar de las adversidades. Habla de Jaime Escalante, un ingeniero informático que se convierte en profesor sustituto de matemáticas en una escuela empobrecida del este de Los Ángeles. En unos pocos años, Escalante es capaz de ayudar a que sus alumnos y alumnas pasen de suspender álgebra a aprobar cálculo en el examen de Advanced Placement.

Al emparejar el libro y la película, queríamos que nuestros alumnos y alumnas se dieran cuenta de que los jóvenes de todo el país experimentan realidades muy duras en los centros escolares de las ciudades, igual que

ellos y ellas, pero que aún quedan posibilidades de transformar y trascender esas realidades. Después de todo, estábamos leyendo el libro de Kozol en un centro escolar que era muy similar, en todos los aspectos, a los que se describían en el texto. El aula en la que trabajábamos no tenía ventanas, la calefacción no funcionaba casi nunca, la alfombra se mantenía gracias a la cinta aislante, la pizarra móvil sólo conservaba dos de sus cuatro ruedecillas originales y además había una grieta que la atravesaba de un lado a otro. Para mover la pizarra había que levantar uno de los lados sin ayuda de las ruedas, y después empujarla a pulso hacia la derecha o hacia la izquierda. El aula, además, no contaba con ningún ordenador, y sólo había uno en la biblioteca, que los alumnos podían reservar por periodos de diez minutos. La conexión a Internet de la biblioteca era muy lenta, tanto que hacían falta diez minutos para entrar en America Online. Vimos cómo a muchos alumnos y alumnas los apartaban de aquella máquina, porque se les había agotado el tiempo, cuando no habían terminado de cargar la primera página que querían consultar.

Al mismo tiempo, en cualquier caso, nos parecía que nuestros objetivos concordaban con los de Jaime Escalante (hasta cierto punto). Queríamos que nuestros alumnos y alumnas pudieran imaginarse a sí mismos como portadores de un gran potencial académico, y queríamos crear un currículo que permitiera que nuestros alumnos y alumnas compitieran en condiciones de igualdad con sus compañeros y compañeras de los centros escolares más elitistas del país. De hecho, muchos de estos alumnos y alumnas llegaron a examinarse del Advanced Placement en la asignatura de lengua inglesa, y un alto porcentaje pudo matricularse en carreras de cuatro años en universidades en las que fueron capaces de competir con compañeros y compañeras que habían asistido a centros de secundaria que contaban con más recursos financieros y con mucho más prestigio.

Nuestros objetivos, sin embargo, eran diferentes, porque para nosotros la crítica social y la praxis eran lo más importante en nuestro currículo y en nuestra pedagogía. No nos habría parecido bien, por ejemplo, que nuestros alumnos y alumnas hubieran tenido éxito académico en ausencia de un lenguaje con el que pudieran comprender las condiciones materiales que separaban su centro escolar de uno de los institutos más ricos del país, que estaba a cinco kilómetros de distancia. Queríamos que nuestros alumnos y alumnas fueran conscientes de su propia acción para resistir, subvertir y trascender, y también creíamos que la acción está enmarcada en contextos estructurales concretos, y se lleva a cabo en su contra. En este caso, sería muy poco honrado promover un enfoque de que-cada-palo-aguante-su-vela dentro de un contexto estructural que facilitaba los malos resultados académicos. Al mismo tiempo, sería inadmisible permitir que los alumnos y alumnas tuvieran una excusa para el fracaso escolar. Buscábamos, más bien, el fomento de un diálogo crítico en el que nuestros alum-

nos y alumnas comprendieran que poseían las habilidades individuales y colectivas necesarias para tener éxito, incluso en el marco de una estructura que sólo puede ser calificada como opresiva. Al mismo tiempo, esperábamos que el diálogo fuera capaz de generar una praxis transformadora. Esperamos que la vida de nuestra clase, las vidas de nuestros alumnos y alumnas, nuestras propias vidas y las palabras que forman este capítulo sirvan como ejemplo de esa praxis.

Creamos, para lograr estos objetivos, un espacio de discusión y de acción relacionado con las condiciones en los centros escolares urbanos. Una gran parte de las conversaciones tenía que ver, como es natural, con las comparaciones de las condiciones en los centros escolares de *Savage Inequalities* y de *Stand and Deliver.* Los alumnos y alumnas se mostraban críticos con los profesores y profesoras, y con las administraciones escolares, que contribuían a las condiciones de desigualdad o no hacían nada para intentar que cambiasen. Sabíamos que se trataba de un terreno resbaladizo, porque los alumnos y alumnas, con frecuencia, terminaban acusando a un profesorado y a una administración concretos, los que tenían un poder significativo sobre ellos en el interior de nuestro propio centro. Tratamos de conseguir por todos los medios que la conversación se centrara en asuntos estructurales y se apartara de lo individual, pero hemos de reconocer que había muchos colegas nuestros que se parecían tanto a los antagonistas del libro y de la película que resultaba un esfuerzo considerable no hacer comparaciones. En esos casos, trabajábamos codo a codo con los alumnos y alumnas para que no se centraran, dentro de lo posible, en esos profesores y administradores, y les proporcionábamos estrategias alternativas o de apoyo hasta que éramos capaces de lograr que se apartaran de esa persona.

Al concluir la unidad didáctica queríamos hacer una tarea que pasara de la palabra a la acción, de modo que colocamos a los grupos de alumnos y alumnas en la posición de legisladores e hicimos que consideraran las implicaciones políticas de la unidad didáctica, desde los contextos locales hasta las iniciativas federales. Los alumnos y alumnas investigaron las políticas de gasto en educación y entrevistaron a algunas personas encargadas de la administración escolar, y a políticos locales. Dio la casualidad de que un centro escolar cercano estaba en el proceso de construcción de un estadio de 5 millones de dólares, mientras que nuestros alumnos y alumnas no tenían libros de matemáticas y ciencias que pudiesen llevarse a casa para estudiar estas asignaturas. Nos pareció muy interesante comprobar que los alumnos y alumnas decidieron entrevistar a personas pertenecientes al alumnado y la administración tanto de su centro escolar como del centro más favorecido. También utilizaron fotografías, imágenes de video y otros artefactos que les sirvieron para poner ejemplos de las condiciones de diversos centros escolares.

Los alumnos y alumnas empezaron a utilizar estos idiomas audiovisuales críticos como herramienta política en la lucha a favor de la justicia social y la justicia educativa. En cierta ocasión, por ejemplo, parecía que el centro estaba planeando servir la comida a pesar de que había más de dos centímetros de aguas residuales, procedentes de un desagüe cercano, que cubrían el suelo de la cocina y de la cafetería. Entonces los alumnos y alumnas llamaron a los medios de comunicación locales y convocaron una rueda de prensa en el vestíbulo del centro, que también estaba cubierto de aguas residuales. Como consecuencia, no sólo se canceló la comida de aquel día, sino que se cerró el centro.

A lo largo del año, unos cuantos alumnos y alumnas se involucraron en la política de la ciudad, sobre todo en un intento de lograr que los miembros del ayuntamiento apoyaran una iniciativa de «los niños primero». Una vez que la iniciativa fue aprobada, dos alumnos siguieron en el consejo asesor del ayuntamiento. De todas formas, los alumnos y alumnas no dejaron de experimentar las feroces desigualdades de North High mientras duró su estancia en el centro. El centro rico, que estaba ahí al lado, terminó su estadio de 5 millones de dólares y, a día de hoy, sigue estando en el percentil noventa y nueve en los exámenes estandarizados del estado. Lo que sí cambió de modo significativo, de todas formas, fue la relación entre nuestros alumnos y alumnas y el centro escolar. Todos los miembros del centro, desde el director hasta los profesores y profesoras, sabían que, si algo no iba bien, los alumnos y alumnas lo llevarían hasta sus últimas consecuencias. Este conocimiento hacía que la vida no siempre fuera divertida, ni para nosotros, los profesores y profesoras, ni para los propios alumnos y alumnas. Las reacciones violentas y mordaces eran frecuentes. En cualquier caso, hay pruebas y testimonios numerosos que respaldan la sensación de que los alumnos y alumnas empezaron a sentir que tenían la fuerza necesaria para enfrentarse a unas condiciones que hasta entonces parecían eternas e inmutables.

La enseñanza del *hip-hop* y la cultura

Había otros profesores y profesoras, así como miembros de la sociedad, que veían a muchos de nuestros alumnos y alumnas como analfabetos potenciales carentes de cualquier posibilidad intelectual. Estos detractores confían ciegamente en la medidas tradicionales basadas en el comportamiento escolar (comportamiento escolar previo, calificaciones en los exámenes), que apoyan, según ellos, tanto sus afirmaciones como el comportamiento consiguiente que adoptan con estos jóvenes (tal vez había que decir contra estos jóvenes). Estos juicios, en cualquier caso, iban en contra de nuestras experiencias, ya que nosotros habíamos observado la sofisticación de nuestros alumnos y alumnas en el manejo del idioma, paralela a su participación en la cultura del *hip-hop*. Estos mismos alumnos y

alumnas a los que se definía como poco interesados por las palabras eran capaces de recitar, en nuestras clases, toda la letra de discos de rap completos. Devoraban revistas populares de hip-hop y transcribían las letras de las canciones, y muchos de ellos llevaban sus propios libros de composición de rap. Incluso los alumnos y alumnas cuya implicación en la cultura del *hip-hop* no era muy profunda escuchaban habitualmente ciertas emisoras populares de radio que programaban hip-hop de forma predominante, y tenían acceso a revistas y CD.

Con el objetivo de introducirnos en esta actividad cultural juvenil, tan rica desde el punto de vista del lenguaje, desarrollamos una unidad didáctica de siete semanas que emparejaba textos de hip-hop con la poesía canónica. El objetivo de la unidad era partir del enorme interés de los alumnos y alumnas por el *hip-hop* y utilizarlo como andamiaje para que comprendieran mejor las formas académicas de poesía. Pretendíamos ayudar a que los alumnos y alumnas vieran la intemporalidad de los temas literarios, tanto los presentes en los textos canónicos con los que no estaban familiarizados como los de la música que escuchaban cada día. Les señalamos de forma explícita el hecho de que las habilidades lingüísticas y el conocimiento que mostraban en su relación con el *hip-hop* no estaban tan lejos de las habilidades necesarias para tener éxito en el análisis de un texto poético.

En primer lugar emparejamos ocho textos poéticos tradicionales con ocho canciones de *rap*, y después dividimos la clase en grupos de cuatro o cinco alumnos y alumnas. Cada grupo tenía que preparar una clase sobre sus dos textos. Les dimos una autonomía relativa en cuanto a la forma de la exposición, aunque cada presentación tenía que tener obligatoriamente los siguientes tres elementos:

1. Análisis de los temas literarios de cada uno de los textos (les entregamos una lista de los temas más comunes, aunque les animamos a que desarrollaran otros si los veían aparecer en los textos).
2. Análisis comparativo de los dos textos (en qué se parecen, en qué se diferencian, cómo utilizan los autores respectivos los mismos recursos, o recursos diferentes, para transmitir su mensaje, etc.)
3. Preguntas guiadas para la discusión en clase (habíamos perfilado unas cuantas preguntas complejas y abiertas a lo largo del curso, y animamos a los alumnos y alumnas a que plantearan preguntas similares).

Además de preparar la presentación en grupo, cada alumno y alumna tenía que preparar un análisis de las otras siete parejas de poema y canción, de modo que pudieran participar en los debates colectivos. Habíamos trabajado mucho durante todo el año en el desarrollo de una cultura de aula en la cual se hubiera normalizado la participación de los alumnos y alumnas en los diálogos sobre temas literarios. Esta normalización, junto al uso

de textos de *hip-hop*, que captaba la atención de los alumnos y alumnas, hacía más probable que de verdad se preparara el trabajo fuera del aula, ya que los alumnos y alumnas llegaron a disfrutar poniendo en cuestión y ampliando los análisis de texto de sus compañeros y compañeras.

Durante las dos primeras semanas de la unidad, utilizamos el tiempo de clase para analizar diversas formas poéticas (soneto, haiku, verso libre, prosa) y recursos poéticos (ritmo, rima, métrica, imágenes, elección léxica, tema). Utilizamos, para enseñar estos conceptos, ejemplos que procedían de las ocho parejas seleccionadas de textos, y debatimos con los alumnos si podían aplicarse o no a la música y a la poesía tradicional. Además, animamos a los alumnos y alumnas a que trajeran ejemplos, sacados de sus canciones o sus poemas favoritos, que mostraran las ideas que estábamos aprendiendo. Durante este tiempo, los alumnos y alumnas comenzaron a preparar, además, sus propios cuadernos de poesía, en los que escribían poemas que se servían de los conceptos y formas que se debatían en clase.

Dedicamos las siguientes dos semanas de la unidad a que los alumnos y alumnas siguieran desarrollando sus propios poemas, aunque sin dejar de trabajar en el aula, con sus grupos y con el profesor, en la preparación del análisis y la exposición de los dos textos que se les habían asignado. El tiempo de clase se dividía en dos; la primera parte se dedicaba a la puesta en común de sus poemas y a la respuesta de los compañeros y compañeras, y la segunda a preparar las exposiciones en clase, que se acercaban cada vez más.

A cada grupo se le asignó un día de la quinta o la sexta semana de la unidad para que expusiera su análisis y guiara el debate que se producía en clase sobre los dos textos correspondientes. En cuanto a las exposiciones, hubo de todo, desde el enfoque tradicional de levantarse y ponerse a hablar hasta presentaciones más creativas para las que los alumnos y alumnas trajeron al aula videos musicales y fragmentos de películas o utilizaron actividades interactivas.

La semana y media restante se dedicó a la lectura de poesía. Se pidió a cada alumno y alumnas que eligiera como mínimo un poema que quisiera leer en voz alta en clase. En estos días surgieron los momentos más reveladores en lo personal, y más conmovedores, de todo el curso. Al ubicar esta unidad didáctica cerca del final del curso, logramos que muchos alumnos y alumnas se sintieran lo bastante cómodos como para arriesgarse a compartir unos poemas que sacaban a la luz algunas de sus experiencias vitales más personales.

Raza y justicia en una unidad didáctica sobre la sociedad

Comenzábamos cada semestre de primavera con una unidad didáctica sobre la relación entre raza y justicia. Esperábamos hasta el segundo semestre por muchas razones. El asunto de la raza, ciertamente, aparecía

en debates anteriores, pero queríamos asegurarnos de consolidar una cultura crítica de aula y de que los alumnos y alumnas tuvieran experiencias previas con el modo en que nos servíamos del estudio de películas, que describiremos después con algo más de detalle. El semestre de primavera, además, era el momento que nuestro departamento había elegido para la lectura de *Native Son,* de Richard Wright. Comenzábamos la unidad didáctica viendo todos juntos la película *A Time to Kill* (Tiempo de matar), y la terminábamos con un juicio que se llevaba a cabo en el aula y en el que se decidía el destino de Bigger Thomas. Es importante que señalemos desde el principio que no veíamos la película como un mero entretenimiento, sino como una actividad intelectual. Pasábamos la mitad del tiempo viendo la película, pero en el aula, con las luces encendidas y los cuadernos sobre la mesa, y la otra mitad la dedicábamos a hablar del trozo que habíamos visto, a debatir las interpretaciones y reacciones que suscitaba el texto fílmico, tanto en sus aspectos técnicos como en sus aspectos temáticos.

Hubo un incidente concreto que nos gustaría contar, y que tuvo lugar durante el visionado de un fragmento de *A Time to Kill* en el que se producen, en torno al juicio de Carl Lee, diversos disturbios raciales. Carl Lee Hailey es un hombre de raza negra al que se está juzgando porque ha matado a los dos hombres blancos que violaron a su hija y la abandonaron dándola por muerta. En la película, a medida que el juicio se aproxima, la tensión racial se intensifica. La NAACP (asociación nacional para el progreso de la gente de color) llega desde el norte para ejercer presión a favor de Carl Lee, y el Ku Klux Klan llega desde el sur profundo con la intención de presionar a favor de los dos hombres blancos asesinados.

A medida que la tensión racial se intensifica en la película, la clase se involucra emocionalmente cada vez más y comienza a identificarse con los afroamericanos de la película (y a apoyarlos). Los alumnos y alumnas empiezan a gritar las consignas de los manifestantes y a lanzar sus protestas contra la pantalla. Para los alumnos y alumnas se trata, obviamente, de algo más que ver una película en clase por obligación, o que una oportunidad para sentarse tranquilamente a pasar el rato. Los alumnos y alumnas, en este ejemplo, comienzan a relacionar la película con sus vidas cotidianas como ciudadanos y ciudadanas inmersos en una sociedad con una enorme carga racial. Además, utilizan esta nueva perspectiva para acceder con más facilidad al análisis textual y a un compromiso crítico con el texto fílmico. Se trata de una película; es una historia de ficción y los personajes son ficticios, y sin embargo el entorno emocional que rodea a los asuntos de racismo y justicia, y en el que los alumnos y alumnas se enfadan con los personajes y aplauden, y animan, y levantan los puños, muestra que están politizando la película y que la relacionan con conflictos similares de sus propias vidas. Se trata de una relevancia que, en nuestra opinión, conduce

a una comprensión más profunda que, a su debido tiempo, facilita un análisis más personal y riguroso de los temas raciales y relativos a la justicia que aparecen en el texto.

La liberación de Carl Lee, para estos alumnos y alumnas, es una victoria de los afroamericanos, que son el grupo oprimido de la película. Como miembros de grupos oprimidos de la sociedad, se trata de una perspectiva que da forma a la identificación de los alumnos y alumnas con el texto, así como el análisis que hacen del mismo. Muchos alumnos y alumnas afirman que prenderle fuego al miembro del Ku Klux Klan es un acto de justicia, y cualquier exculpación de las acciones de Carl Lee es una victoria de los oprimidos. Los alumnos y alumnas, en este caso, se identifican claramente con el grupo oprimido. Su deseo de identificarse con este texto les permite tender un puente entre sus propios mundos y el texto fílmico, así como implicarse en el texto en un plano crítico. En lugar de ver a Carl Lee y al resto de personajes como entes ficticios, examinan lo que representan para sus propias vidas en la creación un plano universal de conocimiento. A medida que comienzan a relacionar los personajes con sus propias vidas cotidianas, yuxtaponen el texto con sus vidas diarias y utilizan sus experiencias cotidianas para la interpretación crítica del texto.

En la discusión posterior a la película, Morrell pregunta si el hombre de origen afroamericano que mató al miembro del Ku Klux Klan era culpable de asesinato. En la escena, la culpa de blancos y negros no es equivalente, ya que los blancos disponen del poder, de los privilegios y de la mejor baza en el status quo, mientras que los negros, en este escenario, son completamente reaccionarios. Morrell reconoce que Stump Sisson, el hombre del Ku Klux Klan, estaba equivocado, pero sugiere que tal vez no merecía morir; en cualquier caso, el chico que lo mató no tiene por qué ser culpable de un asesinato en primer grado. Se trata de un tipo de interacción en torno a la película que ayuda a darles más profundidad a nociones simplistas de lo que está bien o mal, y prepara el escenario para futuros debates y discusiones.

A medida que empezábamos a hablar de nuestra reconstrucción inminente del juicio de Bigger Thomas, se estableció la relación entre Clanton, Misisipí y la ciudad en la que está ubicado el centro escolar. Un alumno recuerda un incidente reciente entre los latinos y los afroamericanos por el que hizo falta solicitar la intervención de la policía. Otra cuenta una historia sobre dos amigos de origen asiático, amigos suyos, que sufrieron ataques de varios afroamericanos. Un tercer alumno pide más detalles sobre el incidente mientras el resto de la clase escucha con atención. Es imposible que nos pongamos de acuerdo acerca de un único tipo de justicia para todos, y sin embargo toda la clase se pone de acuerdo en que lo que se hizo con los alumnos de origen asiático no estaba bien.

Pusimos en práctica muchas veces esta unidad didáctica, y siempre hubo incidentes similares a los que acabamos de describir. Los alumnos y alumnas tuvieron una relación personal y significativa con la película, lo que facilitó tanto un espacio de diálogo saludable como la finalización de un trabajo académico superior. Una de las clases llegó a crear un boletín que ponía en entredicho el modo en el que se trataban en el centro los asuntos relacionados con la cultura y el poder. Estos alumnos y alumnas entrevistaron a sus compañeros y compañeras, así como a miembros del profesorado y de la administración, e incluso a los candidatos a la alcaldía. Además, recopilaron imágenes de vídeo que mostraban el ambiente del centro, y se las ofrecieron a las agencias locales de noticias. Y, lo que es más importante, estos alumnos y alumnas fueron capaces de aprender cosas sobre ellos mismos y sobre los demás, y de olvidarse de fronteras culturales y raciales establecidas para convertirse en una única clase comprometida con la aceptación cultural y con la afirmación.

Los profesores y profesoras críticos de lengua inglesa pueden utilizar películas como *A Time to Kill* para promover respuestas a los textos o el uso de teorías literarias críticas (por ejemplo la teoría racial crítica, el marxismo, el feminismo, el postcolonialismo, o el psicoanálisis) en las aulas de educación secundaria. Los alumnos y alumnas pueden utilizar las películas como un trampolín para reflexionar sobre sus propias experiencias como participantes involuntarios de una sociedad racializada. Por medio de la puesta en común de estas transacciones personales, los alumnos y alumnas pueden adquirir sensibilidad y comprensión hacia las culturas que son diferentes de las suyas. También pueden servirse de los estudios culturales para comprender cómo la sociedad crea las categorías del yo y de los otros en torno a una enorme cantidad de clasificadores, por ejemplo la raza, el género, la orientación sexual, la lengua materna y la religión. Los alumnos y alumnas pueden debatir de qué modo se describe y se trata a los que se identifican como «el otro» en los medios de comunicación y en la vida cotidiana.

Resulta importante destacar que el hecho de ver una película en común en un aula es una actividad social muy distinta de la lectura privada de un texto con su posterior discusión en grupo. Si el visionado de películas se hace de la forma correcta, se convierte en un visionado público en un espacio social único. Los miembros de la clase, que son, en la práctica, una comunidad, participan de forma conjunta en la actividad compartida de interpretar un texto. Estos jóvenes son capaces además de reunirse como miembros de una cultura común, una cultura popular juvenil que con frecuencia trasciende el género y la raza. El texto fílmico es un gran ecualizador, en el sentido de que logra que haya más estudiantes con un esquema para el análisis crítico de películas y con mayor experiencia para interpretar la vida cotidiana críticamente.

También es importante reconocer el significado y la potencia del imaginario visual del medio fílmico a la hora de generar un diálogo crítico en torno a la raza. A veces resulta más difícil para los alumnos y alumnas implicarse en textos antiguos como Huckleberry Finn, porque proceden de épocas pasadas que los alumnos y alumnas pueden rechazar. Las películas más recientes que tratan sobre las experiencias de gente de color, de mujeres o de personas discapacitadas tienen muchas más posibilidades de ser percibidas como relevantes. Estos textos populares, de todas formas, pueden utilizarse para tender puentes con los textos más antiguos y canónicos, que es lo que hicimos nosotros con *A Time to Kill* y *Native Son*.

No estamos defendiendo, en ningún caso, que los educadores y educadoras subordinen lo popular a lo canónico. Lo que tratamos de fomentar es la creación de vínculos significativos entre los mundos de los alumnos y alumnas y los mundos de los textos canónicos. Muchos teóricos y teóricas socioculturales, influidos por el trabajo de Vigotsky, han promovido entornos de aprendizaje auténtico que se sirven de la fortaleza que los alumnos y alumnas traen de su comunidad y de su hogar para lograr que aprendan por medio de su legítima participación periférica en comunidades de práctica. Moll (2000), por ejemplo, sostiene que los educadores y educadoras, cuando preparan los currículos, se convierten en etnógrafos que buscan comprender y afirmar los cimientos del conocimiento de la comunidad. Estamos de acuerdo con Moll y afirmamos que cualquier investigación etnográfica de las vidas de los jóvenes revelaría que las películas desempeñan un papel esencial en el modo en que empiezan a comprender sus vidas y sus mundos.

Estamos absolutamente convencidos de las posibilidades transformadoras relacionadas con el nuevo enfoque de la enseñanza de la lengua inglesa, y sin embargo queremos abordar algunos asuntos relativos a la comunicación y a la idoneidad. Debido a las connotaciones del medio, y debido también a su naturaleza evocadora, es inevitable que surjan controversias y refutaciones. Una cosa es leer sobre la opresión y la violencia en un libro, pero es completamente distinto experimentar estos actos al ver una película o cualquier otro texto fílmico. Los profesores y profesoras tienen que estar preparados para enfrentarse a las emociones que evocan estos textos fílmicos. Además, tienen que estar preparados para comunicarse con otros miembros de profesorado, y con la administración escolar, y con los padres y madres, y con los alumnos y alumnas, para mostrarles la importancia de utilizar este medio en la enseñanza de los asuntos relacionados con la diversidad. Los educadores y educadoras, en cualquier caso, no deberían rehuir estos encuentros, ni deberían pedir disculpas por utilizar medios audiovisuales en sus aulas. El imperativo de nuestro movimiento exige que descubramos nuevos enfoques que nos permitan acercarnos a nuestros múltiples objetivos en el desarrollo de los

alumnos y alumnas que disponen de la capacidad para desenvolverse académica y profesionalmente en un mundo complejo, y también de la sensibilidad necesaria para convertirse en ciudadanos y ciudadanas críticos en una democracia multicultural.

Voces rigurosas para la juventud urbana

Durante la última exposición de la unidad didáctica relacionada con la raza y la justicia, uno de los alumnos interrumpió el debate sobre la película y les preguntó a sus compañeros y compañeras: «¿Existe la justicia aquí, en North High?» La respuesta fue rápida y contundente. Los alumnos y alumnas sabían que, de hecho, no tenían acceso a la justicia en su centro escolar. Compartieron historias sobre su mala educación, sobre el modo en que habían sido tratados (como prisioneros, o como ciudadanos y ciudadanas de segunda clase). Hablaron de cómo los acosaba la seguridad del centro, y del modo en que los retenían cuando llegaban tarde a clase. Un alumno comentó que las vallas estaban untadas con grasa para que los alumnos y alumnas no se escaparan en las horas lectivas, y habló también de las puertas de emergencia bloqueadas (lo que contravenía las medidas de seguridad en caso de incendio). Otro alumno afirmó: «Si hay un incendio aquí, moriremos todos, no hay manera de salir». Tenía razón.

Hubo otros comentarios sobre la escasez de libros de texto para las clases de química. Había tan pocos, de hecho, que los alumnos y alumnas no podían llevárselos a casa. Tenían que dedicar una parte de las clases de química a copiar el enunciado de los problemas que tenían que hacer en casa. Si una vez en sus casas necesitaban algún tipo de explicación, mala suerte. Los comentarios continúan con fervor e intensidad parecidos hasta que Jasmine pregunta a sus compañeros y compañeras qué piensan hacer para enfrentarse a estas injusticias. Estamos en abril de su último año, sólo faltan seis semanas para que abandonen el centro. Para estos alumnos y alumnas, es ahora o nunca; su última oportunidad de dejarles un legado a los alumnos y alumnas que vendrán después.

Lo que surge como consecuencia de este discurso es un proyecto de revista, al que los alumnos y alumnas dedicaron sus últimas seis semanas en North High. El proyecto, al final, se llamó «Serious Voices for Urban Youth», e incluía artículos, poemas y dibujos. Los alumnos y alumnas seleccionaban temas y asuntos que querían tratar y elegían a los compañeros y compañeras que se harían cargo de las tareas. Algunas de estas tareas tenían que ver con entrevistas con los candidatos a la alcaldía, a los que se les preguntó por el estado de la educación secundaria, y también historias personales sobre la experiencia en los centros escolares, descripciones de los profesores y profesoras que más los estimulaban, cartas dedicadas a

guiar e inspirar a los alumnos y alumnas futuros y trabajos artísticos relacionados con la representación de las condiciones del centro.

Consecuencias

Podríamos haber abordado cualquiera de estas unidades didácticas utilizando métodos y currículos más tradicionales. Sin embargo, habríamos ido en contra de nuestra filosofía, que consiste en considerar que el ingrediente más importante para una clase efectiva es acoplar la pedagogía y el currículo. Creemos, en cuanto al desarrollo de este enfoque de la enseñanza, que debe valorar ante todo las sensibilidades culturales y los intereses de los alumnos y alumnas. No se trata de una idea nueva, pero podemos afirmar que el fallo de estos enfoques educativos multicultural (Banks, 1994) o culturalmente relevantes (Ladson-Billings, 1994) ha sido consecuencia de la mala aplicación de estos principios.

Para resumir, la práctica de la educación multicultural se ha servido de una definición demasiado estrecha del concepto de cultura. El término «cultura», en el currículo escolar, se ha utilizado para referirse a la raza o la etnia y, aunque esto ha dado como resultado una mayor atención a un conjunto de lecturas y perspectivas más diversas en cuanto a la etnia y el género, no ha tenido en cuenta otros aspectos esenciales de la cultura. Para comprender esta interpretación y esta aplicación de una teoría de la pedagogía moderna, multicultural y culturalmente relevante, podemos utilizar los conceptos de John Dewey acerca de la importancia de una educación democrática.

A comienzos del siglo XX, Dewey sugirió que la teoría de la educación había atrapado a los profesores y profesoras en un falso binomio en lo relativo a la educación (Dewey, 1902). Dicho de otro modo, Dewey creía que a los profesores y profesoras se les exigía que eligieran entre un currículo clásico y un currículo centrado en las experiencias vitales de sus alumnos y alumnas. Los profesores y profesoras elegían casi siempre el primero, porque consideraban que era el más tradicional y, por lo tanto, el más aceptable. El trabajo de Dewey sostenía que no había que pensar en el currículo como una proposición excluyente, sino como una suma de cosas. Dewey creía que el niño o la niña debían estar en el centro del currículo, de modo que el currículo escolar se base en las experiencias del niño o niña para ampliar sus horizontes. Es un enfoque que no pretende reemplazar el conocimiento que el niño o la niña lleva consigo a la escuela, sino construir sobre este conocimiento. Dewey creía que de este modo se lograría que la importancia de la escuela fuera percibida por los alumnos y alumnas de forma inmediata, dado que verían el conocimiento de la escuela a través de la lente de su realidad social. Estamos de acuerdo, y hemos desarrollado nuestra pedagogía y nuestro currículo de acuerdo con estos principios.

Referencias bibliográficas

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. (1999): «The culture industry: enlightenment as mass deception», en DURING, S. (ed.), *The cultural studies reader.* New York. Routledge, pp. 31-41.

APPLE, M. (1990): *Ideology and curriculum.* New York. Routledge. (Trad. cast.: *Ideología y currículo.* Madrid. Akal, 1986)

APPLEMAN, D. (2000): *Critical encounters: Teaching literary theory to adolescents.* New York. Teachers College Press.

ARONOWITZ, S.; GIROUX, H. (1991): *Postmodern education.* Minneapolis, MN. University of Minnesota Press.

BANKS, J. (1994): «Ethnicity, class, cognitive, and motivational styles: Research and teaching implications», en KRETOVICKS, J.; NUSSEL, E. (eds.): *Transforming urban education.* Boston. Allyn and Bacon.

BARTOLOME, L. (1994): «Beyond the methods fetish: Toward a humanizing pedagogy». *Harvard Educational Review,* 64, pp. 173-94.

DARDER, A. (1991): *Culture and power in the classroom: A critical foundation for bicultural education.* Westport, CT. Bergin and Garvey.

DELPIT, L. (1987): «Skills and other dilemmas of a progressive Black educator». *Equity and Choice,* 3(2), pp. 9-14.

— (1988): «The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children». *Harvard Educational Review,* 58(3), pp. 280-298.

— (1995): *Other people's children: Cultural conflict in the classroom.* New York. The New Press.

DELPIT, L.; DOWDY, J.K. (eds.). (2002): *The skin that we speak.* New York. The New Press.

DEWEY, J. (1902): *The school and society and the child and the curriculum.* Chicago. University of Chicago Press.

DOCKER, J. (1994): *Postmodernism and popular culture: A cultural history.* New York. Cambridge University Press.

DYSON, M.E. (1994): «Be Like Mike? Michael Jordan and the pedagogy of desire», en GIROUX, H.; McLAREN, P. (eds.): *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies.* New York. Routledge.

FREIRE, P. (1970): *Pedagogy of the oppressed.* New York. Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo Veintiuno, 2002)

— (1997): *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach.* Boulder, CO. Westview.

FREIRE, P.; MACEDO, D. (1987): *Literacy: Reading the word and the world.* South Hadley, MA. Bergin and Garvey. (Trad. cast.: *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Barcelona. Paidós, 1989)

GANS, H. (1999): *Popular culture and high culture: An analysis and evaluation of taste.* New York. Basic Books.

GEERTZ, C. (2000): *Available light: Anthropological reflections on philosophical topics.* Princeton. Princeton University Press.

GIROUX, H. (2001): *Theory and resistance in education: Towards n pedagogy for the opposition.* Westport, CT. Bergin & Garvey.

GRAMSCI, A. (1971): *Selections from the prison notebooks.* London. New Left Books. (Trad. cast.: *Cartas desde la cárcel.* Madrid. EDICUSA, D.L., 1975)

HALL, S. (1998): «Notes on deconstructing the popular», en STOREY, J. (ed.) *Cultural theory and popular culture: A reader.* Athens, GA. University of Georgia Press, pp. 442-453.

HOOKS, B. (1994): *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom.* New York. Routledge.

KINCHELOE, J. (2004): *Critical pedagogy primer.* New York. Peter Lang.

KOZOL, J. (1991): *Savage inequalities: Children in America's schools.* New York. HarperCollins.

— (1978): *Children of the Revalution.* New York. Delacorte Press.

LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children.* San Francisco. Jossey- Bass.

LANKSHEAR, C.; PETERS, M.; KNOBEL, M. (1997): «Critical pedagogy and cyberspace», en GIROUX, H.A.; LANKSHEAR, C.; McLAREN, P.; PETERS, M. (eds.): *Counter narratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodem spaces.* New York. Routledge, pp. 149-188.

LAVE, J.; WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation.* Cambridge, UK. Cambridge University Press.

LOEWEN, J. (1995): *Lies my teacher told me: Everything your American history textbook got wrong.* New York. Touchstone Press.

LYOTARD, J.F. (1984): *The postmodem condition: A report on knowledge.* Minneapolis, MN. University of Minnesota Press. (Trad. cast.: *La condición postmoderna.* Madrid. Cátedra, 1989)

McLAREN, P. (1994): *Life in schools: An introduction to critical pedagogy and the foundations of education.* New York. Longman. (Trad. cast.: *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México. Siglo Veintiuno, 1989)

— (1995): *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium.* Boulder, CO. WestView. (Trad. cast.: *Multiculturalismo revolucionario: pedagogía de disensión para el nuevo milenio.* Madrid. Siglo Veintiuno, 1998)

MOLL, L. (2000): «Inspired by Vygotsky: Ethnographic Experiments in Education», en LEE, C.; SMAGORINSKY, P. (eds.): *Vygotskian Perspectives on Literacy Research: Constructing Meaning through Collaborative ITIIJ.uiry.* Cambridge, UK. Cambridge University Press, pp. 256-268.

MONTOYA, M.E. (1997): «Academic Mestizaje: Re/producing clinical teaching and re/framing wills as Latina praxis». *Harvard Latino Law Review,* 2, p. 349.

MORRELL, E. (2004*a*): *Becoming critical researchers: Literacy and empowerment for urban youth.* New York. Peter Lang.

— (2004*b*): *Linking literacy and popular culture: Finding connections for lifelong learning.* Norwood, MA. Christopher-Gordon publishers.

NIETO, S. (1992): *Affirming diversity: The sodopolitical context of multicultural education.* New York. Longman.

SCHUMACHER, J. (1996) (dir.): *A time to kill* [Film]. Warner Brothers.(Trad. cast.: *Tiempo de matar.* Warner Bros, 1998)

SHOR, I. (1992): *Empowering education: Critical teaching for social change.* Chicago. University of Chicago Press.

SMITHERMAN, G. (2001): *Talkin that talk: Language, Culture and Education in African America.* New York. Routledge.

STOREY, J. (1998): *An introduction to cultural theory and popular culture.* Athens, GA. University of Georgia Press. (Trad. cast.: *Teoría cultural y cultura popular.* Barcelona. Octaedro, 2002)

STRAUSS, A.; CORBIN, J. (1998): *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory.* Thousand Oaks, CA. Sage.

STRINATI, D. (2000): *An introduction to studying popular culture.* New York. Routledge

TYACK, D. (1974): *The one best system: A history of American urban education.* Cambridge, MA. Harvard University Press.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA. Harvard University Press.

WILLIAMS, R.: «The analysis of culture», en STOREY, J. (ed.): *Cultural theory and popular culture: A reader.* Athens, GA. University of Georgia Press, pp. 48-56.

WRIGHT, R. (1989): *Native Son.* New York. Harper Perennial.

ZINN, H. (1995): *A people's history of the United States.* New York. Harper-Perennial.

10

La pedagogía crítica y los mundos de los niños y niñas

Elizabeth Quintero

En la actualidad vivimos con múltiples representaciones, y a unas las llamamos ciencia, a otras las llamamos arte, precisas, abstractas, vitales y evocadoras, cada una de las cuales es una propuesta de nuevos vínculos. [...] Los seres humanos construyen los significados del mismo modo que las arañas tejen sus redes o que las enzimas hacen proteínas. Así es como sobrevivimos... (Bateson, 1994, p. 52)

Múltiples representaciones. ¿Por qué una pedagogía crítica y una alfabetización crítica?

La pedagogía crítica y la alfabetización crítica permiten que todos los alumnos y alumnas de todas las edades y de todos los contextos sociales puedan contar sus propias historias. El hecho de contar nuestra historia está relacionado de un modo inseparable con la supervivencia. La supervivencia es una tarea compleja. Por un lado está la supervivencia física. Pero también tenemos la supervivencia emocional. Y también, por supuesto, las supervivencias histórica y cultural. Podría ser que la única forma de ahondar en la supervivencia fuera por medio de las historias personales. Pero, ¿qué es una historia? ¿Y qué es la alfabetización?

Cuando pensamos en estas cuestiones en relación con los niños y niñas de menos de seis o siete años, el asunto de saber qué es real y qué es fantasía se vuelve muy complicado. Los niños y niñas, a través de sus juegos, sobre todo si están inmersos en un contexto literario, artístico o narrativo, pueden proporcionarnos perspectivas de posibilidad, sobre qué es y qué podría ser. A medida que exploran las posibilidades, empiezan casi siempre por su historia personal.

Hace siglos, el poeta Rumi, procedente de Oriente Medio, preguntó: «De estos dos mil "yoes" y "nosotros", ¿cuál soy yo?» (1995, p. 12). Otro poeta contemporáneo, Francisco X. Alarcón, nos pregunta si podemos «... escuchar las voces que hay entre estas líneas» (1997, p. 28). Creo que las voces personales de los profesores y profesoras, de los alumnos y alumnas, de los amigos y amigas de nuestras comunidades de todo el mundo,

son las voces que escuchamos entre las líneas de todos los hechos de alfabetización. Por este motivo, cuando hablo de alfabetización, creo que toda alfabetización es, o debería ser, crítica. Esta construcción de significados comunitarios e individuales, y entender la acción de acuerdo con el significado, es el modo más auténtico de personalizar la alfabetización.

Defino la alfabetización crítica, como resultado de la pedagogía crítica, para las personas que aprenden, y sea cual sea su edad, como *un proceso de construir el lenguaje, y de utilizarlo críticamente (oralmente o por escrito) como medio de expresión, de interpretación y de transformación de nuestras vidas y de las vidas de aquellos que nos rodean.* En cuanto a los niños y niñas, puede tratarse de inventar una historia, dibujarla y escribir un texto relacionado con ella. O podría ser hacer un dibujo de los miembros de su familia y ponerle un nombre en el idioma de la gente que aparece en el dibujo. O utilizar lenguaje y gestos para explicar un argumento. O expandir la información de una película o de un videojuego, establecer un diálogo con esa información y hacerle preguntas.

En *Tar Beach* y en *Aunt Harriet's Undground Railroad in the Sky,* de Faith Ringgold, el personaje de Cassie utiliza su imaginación y sus cuentos para superar la opresión y las limitaciones.

La autora Lise Lungse-Larsen nos dice:

> *Al vivir una vida inmersa en grandes cuentos y temas, los niños y niñas se darán cuenta de que disponen de los recursos necesarios para resolver las dificultades de la vida. Además, al escuchar estos cuentos los niños y niñas pueden descansar durante un tiempo en un mundo que refleja el suyo, lleno de magia y de las posibilidades de grandeza que residen en el corazón humano.* (p. 11)

¿Cuáles son los «grandes cuentos»? ¿Quién lo decide? ¿Hay espacio, dentro del currículo, para las historias familiares y culturales? (Estamos en el siglo XXI, ¿aún es necesario hacerse estas preguntas?) Cuando los niños y niñas entran en contacto con los cuentos, ¿acaso se preguntan por lo que está sucediendo? (Macedo, 2006). ¿Podemos nosotros, los educadores y educadoras, ayudarles a que se hagan esta pregunta tan importante?

El autor infantil Tim Tingle, del pueblo de los *choctaw,* escribe: «En los cuentos y en la vida, los problemas aparecen». Pero estas realidades trascienden cualquier fantasía. Incluso los niños y niñas más pequeños se dan cuenta de que los personajes malvados son un arquetipo. ¿Los niños y niñas que leen identifican a los personajes de los libros con las personas reales de sus vidas y de sus familias?

Alfabetización en el nuevo mundo

Se trata de un mundo cambiante. He observado, en mi trabajo con familias de inmigrantes y con sus hijos e hijas pequeños, una dinámica muy intere-

sante y compleja. Las teorías étnicas de los padres y madres, que son los sistemas de creencia de las familias acerca de la educación, les dan a los niños y niñas, desde que son muy pequeños, una realidad del hogar. Estas creencias están relacionadas con las expectativas escolares y con los asuntos pedagógicos, y todo con el telón de fondo de las influencias globalizadas de los medios de comunicación.

En la educación de los niños y niñas más pequeños tenemos la bendición, pero también el reto, de enfrentarnos a la primera parada del viaje educativo que lleva a los niños y niñas desde la cultura de su hogar a la cultura educativa que los acaparará durante al menos doce años. No puedo evitar preguntarme lo siguiente: los niños y niñas Hmong, que conocieron la historia de sus ancestros por medio de la narración oral y de la «lectura» de dibujos narrativos, ¿utilizarán estrategias similares o distintas cuando tengan que enfrentarse al lenguaje del currículo estandarizado y al lenguaje visual de otros medios? Y en cuanto a los niños y niñas de Bangla Desh, que aprenden a leer y escribir en la mesa de la cocina con ayuda del Corán, y que dibujan y escriben sus experiencias en preescolar, ¿serán capaces de comprender la «historia» que se les mostrará dentro de unos pocos años en las escuelas de los Estados Unidos o del Reino Unido? ¿Dispondrán de las capacidades críticas necesarias para analizar qué historias del sur de Asia y de Oriente Medio se han escrito para ajustarse a unos u otros proyectos políticos? Yo creo que esto es posible si los cuentos de los niños y niñas, y las historias familiares, se abordan mediante la alfabetización crítica. Sólo si se fomenta que los niños y niñas adquieran capacidades críticas se puede conseguir que sepan tratar con la hiperrealidad y con el contexto mundial del siglo XXI, que no deja de cambiar.

Tal y como yo lo veo, nunca antes nos habíamos encontrado con una necesidad tan urgente de que los educadores y educadoras hagan preguntas que nunca antes se habían formulado, preguntas dirigidas a los niños y niñas, o acerca de ellos y ellas, preguntas dirigidas a todos nosotros. Steinberg y Kincheloe (2001) nos recuerdan que:

> *Los comentarios y los análisis cambian nuestra orientación hacia la educación multicultural porque, cuando estudiamos los efectos de la opresión, no lo hacemos pensando sólo en las consecuencias sobre los oprimidos y oprimidas, sino también sobre los privilegiados y privilegiadas... Esto quiere decir que vemos a todos los seres humanos moldeados por su raza, por su clase y por las inscripciones generales de poder. De hecho, parte de lo que podríamos definir como características de una persona educada críticamente no es sino la diligencia con la que las dinámicas del poder han operado para ayudar a producir la identidad y la conciencia individual en cuestiones de raza, clase, género y de otras dinámicas sociales.* (p. 26)

Pertenecer es ser reconocido como un participante pleno en las prácticas que dan forma al conocimiento, a la identidad y a la acción. Y sin

embargo, aprender es servirse de las fuentes de conocimiento propias, y de las de los demás, para transformarlas, y preparar marcos conceptuales para el aprendizaje futuro. Las escuelas y los barrios urbanos cuentan cada vez con más personas que representan la diversidad étnica, racial y religiosa. Muchos alumnos y alumnas actuales de las escuelas de todos los Estados Unidos tienen detrás historias extraordinariamente complejas de idas y venidas. Salieron de sus países por miles de razones, y han llegado a este nuevo país con una multitud de experiencias. Estos expertos y expertas de los nuevos barrios de inmigrantes y refugiados tienen mucho que enseñarles a otros alumnos y alumnas, a otras familias, y también a nosotros, los educadores y educadoras.

Los profesores y profesoras, así como los alumnos y alumnas, pueden utilizar las narraciones multiculturales y la alfabetización crítica como una forma de introducirse en los barrios y comenzar a aprender de las diversas historias de muchos tipos de gente. Más aún, el estudio de las historias de nuestros alumnos y alumnas no debe detenerse nunca, y debe ser una parte de la educación de la alfabetización. ¿Qué significan estas narraciones en relación con el estudio del currículo de alfabetización y con el aprendizaje? La alfabetización crítica es un proceso que sirve al mismo tiempo para leer la historia (el mundo) y para crear la historia (lo que consideramos importante).

Como educadores y educadoras, tenemos la responsabilidad de poner en cuestión la inviolabilidad de utilizar «una perspectiva occidental sobre la niñez, una dependencia exagerada de los paradigmas del desarrollo infantil, de la psicología y de los modos exclusivamente occidentales de ver el mundo» (Soto, 2000). En la actualidad se están llevando a cabo muchas investigaciones que ponen en duda la idea del desarrollo infantil, por medio de otras ideas que examinan el desarrollo teniendo en cuenta factores relacionados con el contexto social, cultural y económico (factores que influyen en el desarrollo). James, Jenks y Prout (1998) piden que los profesores y profesoras, pero también los investigadores e investigadoras, presten atención a las experiencias de los niños y niñas, así como al significado que tienen para ellos y ellas las situaciones, pero no con el propósito de evaluarlos de acuerdo con objetivos adultos, sino para ver de qué formas pueden informarnos acerca de cómo nuestras prácticas contribuyen a la desigualdad infantil. Estos autores reclaman que las investigaciones combinen la atención detenida y crítica a la infancia con el interés por las experiencias de los propios niños y niñas.

Nosotros, los profesores y profesoras, creamos el contexto en el que los alumnos y alumnas pueden formular sus preguntas, y podemos fomentar la consideración de los puntos fuertes de los alumnos y alumnas y de sus familias, así como de las barreras a las que se enfrentan cada día. Este proceso, combinado con el respeto mutuo, que en este contexto se convierte

en una fuerza generadora, proporciona un apoyo para una acción transformadora por parte de los padres y madres, de los niños y niñas, de los profesores y profesoras y de los miembros de la comunidad.

La alfabetización crítica con los niños y niñas pequeños

Trabajo con grupos de profesores y profesoras en prácticas en escuelas urbanas de una de las ciudades con más diversidad del planeta. Tanto los profesores y profesoras como yo respaldamos los distintos lenguajes de los alumnos y alumnas y reconocemos los modos en los que las distintas fuentes de conocimiento, las distintas identidades y las distintas formas de lenguaje pueden contribuir a la formación de nuevas relaciones y significados. Respetamos los orígenes de los niños y niñas, planificamos cuidadosamente sus experiencias actuales en la escuela y los preparamos para los desafíos futuros de los exámenes estandarizados, de los programas competitivos de aprendizaje y para todo un abanico de viajes futuros, por ejemplo la confrontación con los asuntos de la hiperrealidad. Nuestro trabajo utiliza el marco de la alfabetización crítica. Una vez más, para dejar las cosas claras, definimos la alfabetización crítica como *un proceso de construir el lenguaje, y de utilizarlo críticamente (oralmente o por escrito) como medio de expresión, de interpretación y de transformación de nuestras vidas y de las vidas de aquellos que nos rodean.*

Al utilizar un enfoque de alfabetización crítica para la literatura infantil y para sus actividades de alfabetización, pueden abordarse incluso los asuntos complejos de un mundo conflictivo y confuso. Esta metodología respalda que los propios niños y niñas elijan las actividades, y les da la oportunidad de utilizar la conversación crítica, de preguntar y de hacer uso del juego simbólico.

El método de la alfabetización crítica, que consiste en formular preguntas, fue desarrollado por Paulo Freire (1973) y por los pedagogos críticos desde la década de los años veinte, con la Escuela de Frankfurt de teoría crítica, cuyo propósito inicial era la alfabetización de alumnos y alumnas adultos. Este método guía a los alumnos y alumnas de cualquier edad, con cualquier experiencia y de cualquier nivel de capacidad para que basen su aprendizaje en la experiencia personal, de un modo que fomenta la reflexión crítica y la participación activa. En otras palabras, la alfabetización crítica está en cualquier aspecto de los juegos de fingimiento de los niños y niñas pequeñas, o de sus juegos semiestructurados, o cuando hacen uso de su imaginación, del simbolismo y de la acción.

En un aula de jardín de infancia, por ejemplo, una profesora en prácticas trabajaba con un grupo de niños y niñas en una actividad de poesía del tipo «De dónde soy». La clase y los profesores y profesoras leían algu-

nos poemas juntos; entonces la profesora en prácticas habló con una de las niñas y le preguntó qué pensaba acerca del poema. La niña dijo que le gustaba. Entonces la profesora le preguntó si quería trabajar con ella en un poema. La niña respondió: «¡Sí!» Otras dos niñas escucharon la conversación y dijeron que también querían trabajar en el poema. De modo que la profesora en prácticas les preguntó a las niñas qué creían que era un poema. Una de las niñas dijo: «Es como una canción, porque rima». Otra añadió: «Sí, es como un cuento, pero con rima». La profesora en prácticas les dijo entonces que les iba a leer un poema que había escrito acerca del lugar de dónde venía, acerca de su hogar. Mientras leía, las niñas escuchaban con atención.

Soy del cómodo sofá de cuero, de las revistas Filmfare, Movie y Society, de las películas indias que me trasladaban a otro mundo y, ah, lo que es más importante, de la música hindi que siempre llenaba el aire.
Soy de las calles abarrotadas, de las personas que venden ropa por la calle, y también complementos y castañas de agua, que le daban a calle un aroma dulzón.
Soy de los restaurantes de comida rápida, de las tiendas de cada rincón de la calle, de las panaderías que venden pan dulce y cremosos pasteles de frutas.
Soy de Nani, que tenía una forma especial de mostrarnos a cada uno de nosotros y nosotras que éramos su nieto preferido.
Soy de «no pierdas nunca el sentido del humor, es la cosa más valiosa que vas a tener en la vida».
Soy del dal, del arroz, del queso paneer *y del* roti *que hacía mi madre.*

El informe de la profesora decía lo siguiente:

Cuando dije que era de «de las panaderías que venden pan dulce y cremosos pasteles de frutas», las niñas respondieron: «¡ñam!». Después les pregunté qué habían escuchado. S. respondió: «¡Eres de calles y películas llenas de gente!» O. añadió: «pan dulce». L. dijo: «Eres del arroz de tu mamá». Entonces les dije que iba a representar algo que me gustaba hacer en mi casa e hice como que leía un libro. Dijeron: «Estás leyendo». Les dije que íbamos a actuar por turnos, que cada una representaría algo que le gustara hacer en su casa y que incorporaríamos lo que le gustara a cada una a nuestro poema. O. se lo pensó un momento, y dudó antes de empezar. Entonces hizo como que leía un libro. S. y L. dijeron: «Estás leyendo un libro». O. contestó que sí. L. se puso a acariciar a un gato imaginario, pero ninguna de nosotras lo adivinó, así que al final ella dijo: «¡Soy de acariciar a un gato!». Entonces, S. preguntó: «¿Cómo puedes ser de acariciar a un gato?». L. respondió: «Bueno, eso es lo que hago en casa, así que de ahí es de donde soy». Entonces S, hizo como que veía la televisión y O. trató de descubrir qué estaba haciendo. Entonces S dijo: «Soy de ver la televisión en casa». Escribí todo lo que habían representado. Después leímos el poema juntas y a continuación se lo leímos a toda la clase.

Estas niñas están utilizando una combinación de juego de fingimiento, de gesticulación y de poesía por medio de la alfabetización crítica. La profesora llevó la actividad más allá al preguntarles a las niñas qué veían en la televisión. Hablaron de lo que es real, de lo que es fingido, de quién hace las historias de la televisión, de las películas y de los videojuegos. Se mostraron firmes en su creencia de que las historias de la televisión, de las películas y de los videojuegos las inventaba la gente mayor. Dijeron que esas historias a veces les gustaban, pero que muchas veces tenían que cambiarlas porque desde su punto de vista no eran buenas.

La profesora informó de que había recibido el apoyo de su tutor en la creación de estas clases tan centradas en los niños y niñas. Ambos estaban de acuerdo en que la alfabetización crítica les da a los niños y niñas la oportunidad de expresar su propia visión y sus propias opiniones.

Otro ejemplo de alfabetización crítica y de historia personal, expresada por medio de la representación dramática y el lenguaje en un aula de un jardín de infancia, la documentó otro profesor en prácticas:

La semana pasada, en el Choice Time (el tiempo en el que pueden elegir lo que quieren), les dimos la opción de hacer una representación dramática. Es un espacio en el que se permite que haya tres niños o niñas cada vez. Dos de las niñas han elegido la representación dramática en cada una de las ocasiones en las que hemos ofrecido esa actividad. El viernes, estas dos niñas, junto con otra, eligieron la representación dramática y fueron directamente hacia el cajón de los disfraces. Se quedaron en el espacio de representación dramática todo el tiempo que duró el Choice Time (media hora). Hacia el final de la tarde, eché un vistazo y vi que una de las niñas estaba tumbada boca arriba en el suelo, gruñendo. Llevaba puesta una falda larga, como si fuera un vestido, y tenía las piernas abiertas. A sus pies estaba otra de las niñas, arrodillada, con una muñeca en las manos, que sostenía por la cabeza. La tercera niña estaba de pie junto a la primera, con un estetoscopio alrededor del cuello. Hubo más gruñidos, y palabras de ánimo («¡Vamos, empuja, empuja!»), y después la niña que estaba de rodillas levantó la muñeca y exclamó: «Ya ha salido el bebé. ¡Ha tenido un bebé!» La «doctora» dijo: «¡Es una niña!» Casi podía imaginarse que todos los demás ruidos de la habitación, procedentes del resto de actividades, formaban parte del alboroto y el caos habituales en un hospital. Al menos una de las niñas (puede que las tres) tenía que saber cómo nacen los niños, o la representación no hubiera sido tan realista.

Fueron capaces de expresar, por medio de sus acciones y de su lenguaje oral, un retrato complejo (una representación) de una escena de una sala de partos, algo que tal vez podría tener un papel destacado en sus vidas. ¿Podría ser que una de las niñas haya tenido, o vaya a tener próximamente, un hermanito o hermanita?

Otro profesor en prácticas documentó el triste caso de un profesor (o tal vez todo el personal de una escuela) que no respetaba la identidad de

una familia o de un niño o niña, al menos en términos de su lenguaje y su cultura. Éste es el informe:

Soy profesor y hago las prácticas en East Harlem, P.S. 50.

La clase la formamos veinte alumnos y alumnas, de los que aproximadamente la mitad son de raza negra y la otra mitad de origen hispano, mi profesora de apoyo y yo. Una niña de cinco años, cuyo nombre es Janna, es bastante reservada y le cuesta mucho hablar con los profesores. Al principio sospeché que eso se debía a asuntos relacionados con el idioma, al conflicto entre el español (el idioma en el que le hablaba su madre, según tuve la ocasión de comprobar) y el inglés que se habla en la escuela.

Me di cuenta, sobre todo, de que no nos respondía ni a mí ni al otro profesor cuando la llamábamos por su nombre, Janna. Me pareció que sucedía algo extraño.

Le pregunté a la profesora de apoyo si estaba segura de que el nombre de la niña se pronunciaba así. Me dijo que nadie le había dicho lo contrario, y también que creía que Janna era algo «lenta» porque su familia no había fomentado en ella el uso del lenguaje. Una vez más, tuve la sensación de que el problema tenía que ser otro. Había visto a Janna hablando con otros niños y niñas en muchas ocasiones y también ayudándolos a completar puzles, o dando su opinión sobre un libro en una lectura compartida. «Lenta» era una palabra que no parecía adecuada para una niña que tenía habilidades lingüísticas complejas evidentes que le permitían mantener una relación con sus compañeros y compañeras. De modo que decidí ponerme a investigar. Con el poco español que sé, unido a mi conocimiento de la cultura hispana, decidí preguntarle a Janna por su vida en su casa. En un ejercicio escrito, Janna me pidió escribir unas palabras sobre un dibujo en el que aparecía su madre. De pronto se me ocurrió preguntarle si había algún nombre por el que su madre la llamara en casa y que fuera distinto del nombre por el que la llamábamos en la escuela. Abrió unos ojos como platos y una enorme sonrisa apareció en su cara a la vez que me respondía: «¡Hanna! ¡Me llama Hanna!» Así fue como comprendí qué había sucedido.

Casi todos los adultos del lugar habían pronunciado mal su nombre, porque no sabían, o no imaginaban, que el sonido «J» tenía que convertirse en «H» dado que el español era su lengua materna, el idioma que hablaba en su casa. Le dije: «Oh, así que mamá dice tu nombre de una manera diferente a como lo decimos en la escuela». Asintió con la cabeza y le pregunté si le importaba que la llamásemos también así en la escuela. Entonces, para mi sorpresa, la sonrisa desapareció y negó con la cabeza sin pensárselo dos veces. Entonces me dijo: «En la escuela no se habla español». Me entristeció que se sintiera incómoda si la llamaban por su verdadero nombre, por el que su padre y su madre le pusieron, y todo porque la pronunciación de los dos idiomas es distinta. También me molestó que, cuando le conté a la profesora de apoyo lo que había pasado, me dijo que no le parecía necesario que modificásemos la pronunciación del nombre de Janna.

Por último, consideremos la historia esperanzadora de un niño pequeño en un vagón de metro abarrotado, un ejemplo que nos permite comprobar el poder de la imaginación en la posibilidad de un mundo futuro más perfecto.

El profesor en prácticas documentó lo siguiente:

Observé a un niño que iba en el metro junto a su padre. El vagón estaba atestado y sólo había espacio para que se sentara el niño, de modo que el padre estaba de pie frente a él. Colocó al niño en el asiento y le dio un papel y un bolígrafo para que dibujara. El niño echó un vistazo a su alrededor y después empezó a dibujar por fin. El padre le preguntó al niño qué estaba dibujando y el niño respondió que lo estaba dibujando a él, a su padre, en el metro. El padre respondió: «Pero yo no estoy sentado, estoy de pie». El niño, entonces, dijo: «En este tren no, en el tren de mi dibujo hay muchos asientos y todo el mundo va sentado». Este niño se ha servido de una alfabetización crítica muy importante por medio de su imaginación y de su arte.

Referencias bibliográficas

ALARCÓN, E. (1997): *Laughing jitomatoes and other spring poems: Jitomates risueños y otros poemas de primavera.* San Francisco. Children's Book Press.

BATESON, M. C. (1994): *Peripheral visions: Learning along the way.* New York. HarperCollins.

FREIRE, P. (1973): *Education for critical consciousness.* New York. Seabury.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. (1998): *Theorizing childhood.* New York. Polity Press.

LUNGE-LARSEN, L. (1999): *The troll with no heart in his body and other tales of trolls from Norway.* Boston. Houghton Mifflin Company.

MACEDO, D. (2006): *Personal communication.* El Paso, TX, 12 de Agosto de 2006.

RINGGOLD, E. (1991): *Tar beach.* New York. Crown Press.

— (1995): *Aunt Harriet's underground railroad in the sky.* New York. Crown Publishers.

RUMI (Traducido por BARKS, C; con MOYNE, J.; ARBERRY, A. J.; NICHOLSON, R.) (1995): *The essential Rumi.* Edison, NJ. Castle Books.

SOTO, L. (2000): *The politics of early childhood education.* New York. Peter Lang.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (2001): «Setting the context for critical multi/interculturalism: The power blocs of class elitism, white supremacy, and patriarchy», en STEINBERG, S. (ed.): *Multi/intercultural conversations: A reader.* New York. Peter Lang (pp. 3-30).

TOBIN, J. (2000): *Good guys don't wear hats: Children's talk about the media.* New York. Teachers College Press.

11

Escola Cidadã y los discursos críticos de esperanza educativa

Gustavo E. Fischman y Luis A. Gandin

Introducción

Como educadores y educadoras de un profesorado comprometido con los principios y objetivos de la pedagogía crítica, normalmente compartimos con nuestros alumnos y alumnas aquellas palabras tan apasionadas e iluminadas escritas por Richard Shaull en el prefacio del libro *Pedagogía del oprimido*:

> *La educación puede, o bien funcionar como un instrumento que se utiliza para facilitar la integración y conformidad de las nuevas generaciones en la lógica del sistema actual, o bien convertirse en «un ejercicio de la libertad», el medio a través del cual hombres y mujeres se relacionan crítica y creativamente con la realidad y descubren cómo participar en la transformación del mundo.* (Freire, 1993, p. 15)

Muchos de nuestros alumnos y alumnas están muy sensibilizados con los temas de igualdad educativa y comprometidos con el desarrollo de prácticas pedagógicas antiopresivas. Si se les diera la oportunidad suscribirían esta noción de pedagogía como práctica de libertad. Sin embargo, y con más frecuencia de lo que nos gustaría admitir, algunos de nuestros alumnos y alumnas responden con altos niveles de escepticismo, con comentarios irónicos, o con franco rechazo a lo que, para nosotros, es una definición elocuente y una clara orientación ética en nuestra práctica como educadores. La mayoría de estos alumnos y alumnas nos explican que ven las ideas de Freire como una expresión de utopismo idealista que no les ayuda a convertirse en mejores profesores y profesoras ni a desarrollar planes curriculares mejores y más eficientes.

Admitimos que el rechazo de algunos de estos alumnos y alumnas a la pedagogía crítica está basado en sólidos principios ideológicos o teóricos, pero la incredulidad de otros está relacionada con su experiencia como estudiantes, con su desconocimiento de otras formas de enseñanza y aprendizaje y con sus dificultades para imaginar que otra escuela es posible.

El principal objetivo de este capítulo es demostrar que otro tipo de escolarización es, además de deseable, una realidad desde hace casi dos décadas. *Escola Cidadã* (Escuela Ciudadana) es un ambicioso y exitoso proyecto de reforma educativa puesto en práctica en la ciudad de Porto Alegre, Brasil, desde 1989. El programa, que cuenta con la participación de miles de estudiantes, así como de sus familias y de profesores y profesoras, se ha desarrollado, se ha organizado y se ha llevado a cabo siguiendo principios freireanos, y en sus casi veinte años de existencia ha funcionado como un faro de esperanza para muchos educadores y educadoras en todo el mundo.

Este artículo está estructurado de la siguiente manera: la primera parte analiza el contexto político y pedagógico de la Escuela Ciudadana. Esta parte comienza con un breve análisis de las reformas educativas neoliberales llevadas a cabo en Latinoamérica y en Brasil en los años ochenta y noventa para ofrecer un contexto del radical distanciamiento que supone la Escuela Ciudadana y del énfasis que pone en los procesos de participación y democratización. La segunda parte describe el contexto político y pedagógico local y el de *Escola Cidadã*, así como los procesos que tienen lugar para la reeducación de la ciudad de Porto Alegre. La siguiente sección explica cuáles son los tres objetivos principales de la Escuela Ciudadana: democratización del acceso a la escuela; democratización de los sistemas de administración en la escuela; y democratización de los conocimientos. El artículo concluye analizando las dinámicas esenciales a través de las cuales los educadores y educadoras de Porto Alegre, así como sus ciudadanos y ciudadanas, se comprometen en el complejo proceso de construir una escuela dotada de un significado académico, social y político.

El contexto político-pedagógico de *Escola Cidadã*: la reforma educativa neoliberal en Latinoamérica

La gran cantidad de literatura existente dedicada a analizar los cambios que tienen lugar en los sistemas educativos contemporáneos (asociados con el proceso de globalización y reorganización del capitalismo) demuestra, sobre todo, que los sistemas formales de escolarización representan para los estados una de sus políticas sociales más importantes (Anyon, 2005; Ozga, 2000; Fischman y otros, 2005; Rizvi y Lingard, 2000).

Durante la década de los noventa, muchos de los esfuerzos que tenían como objetivo la reforma de la educación en Latinoamérica, y que aparecieron como eco de las reformas en Estados Unidos, Reino Unido, Canadá y Australia, enfatizaban discursos en los que los conceptos de elección, responsabilidad, eficiencia y descentralización tenían una importancia destacada, y que difundieron entre la sociedad y las comunidades educativas la

idea de que las escuelas deberían funcionar con mayor autonomía, siguiendo un «modelo comercial» (Hursh, 2006).

Muchas de estas reformas tuvieron el efecto paradójico de reducir lo que ya era un nivel escaso de autonomía escolar, y permitieron a los gobiernos centrales adquirir un control todavía mayor sobre la vida diaria de las instituciones educativas. Esto pudo realizarse, en parte, gracias a la forma en que el proceso de descentralización fue llevado a cabo: sin la asignación de los recursos necesarios. En la actualidad, tras casi veinte años de unas reformas que tenían como objetivo aumentar la autonomía escolar, los departamentos federales y estatales de educación han aumentado su poder a la hora de determinar tanto las políticas escolares como el currículo y el proceso de evaluación. Y lo que es más, se han creado instituciones que cuentan con los medios suficientes para ejercitar un control más estrecho sobre el rendimiento de las escuelas individuales, castigándolas y premiándolas (Ball y otros, 2003).

Lo más alarmante de este nuevo tipo de control es que no son los principios o necesidades educativas individuales los que determinan el funcionamiento académico, sino que éste se implanta con el objetivo de cumplir los objetivos de programas financieros de ajuste económico (más conocidos como Programas de Ajuste Estructural, PAE). La aplicación de los PAE, diseñada y supervisada por instituciones económicas (por ejemplo el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional), ha supuesto una reducción significativa tanto en el tamaño del sector público y estatal como en sus funciones reguladoras. La limitación de las competencias del Estado se ha extendido a muchos servicios sociales, entre ellos la educación, la sanidad y otras prestaciones. En la mayoría de los casos, los PAE han exacerbado la división entre ricos y pobres y han supuesto importantes desafíos a la hora de proveer ciertos servicios públicos que anteriormente estaban garantizados por el Estado.

En el caso particular de Brasil, las políticas educativas de los años noventa también estuvieron dirigidas por las orientaciones y restricciones conceptuales relacionadas con la aplicación de los PAE. Es importante reconocer que, durante este periodo, los gobiernos estatales y federales incrementaron el número de edificios, de profesores y profesoras y de estudiantes; la relevancia real de estas políticas educativas en materia de equidad y de mejora de resultados educativos en los niños y niñas desfavorecidos es, sin embargo, fuente de gran controversia.

La educación en Brasil, como norma, está centralizada. En la mayoría de los estados y ciudades no se celebran elecciones para elegir a los miembros del departamento de Educación de la ciudad o el Estado (este departamento es habitualmente una estructura burocrática cuyos miembros son designados por el ejecutivo), y mucho menos para elegir a los directores y directoras de los centros escolares. El diseño curricular es normalmente

responsabilidad de los departamentos de Educación, ya sean municipales o estatales. Dado que la administración de recursos es responsabilidad de organismos estatales centralizados, los centros escolares tienen muy poca autonomía, si es que tienen alguna.

A pesar de que Brasil ha conseguido recientemente un elevado índice en los niveles de acceso inicial a la escuela (cerca del 98%), los índices de fracaso escolar y abandono son alarmantes. Los datos de Brasil muestran que durante muchos años, y de forma constante, sólo el 50% de los alumnos y alumnas de primer grado pasaron a segundo grado al primer intento. De ahí que, a pesar de que el acceso inicial está garantizado, las posibilidades de que un niño o niña desfavorecido pase a segundo grado son muy pocas. Lo que es más, la tasa de abandono es extremadamente alta, y se acerca al 20% en cuarto grado.

Los elevados niveles de exclusión (inherentes a casi todas las reformas educativas latinoamericanas de los años noventa) y las enormes disparidades endémicas en el funcionamiento general del sistema escolar en Brasil son dos indicadores esenciales de los inmensos desafíos a los que se enfrentaban los ciudadanos de Porto Alegre cuando se puso en marcha el proyecto de Escuela Ciudadana.

El contexto local de *Escola Cidadã*: la reeducación de la ciudad de Porto Alegre

Situado al sur de Brasil, Porto Alegre es el distrito urbano más grande del estado de Rio Grande do Sul, y su capital. La ciudad tiene una población de 1.400.000 habitantes. Durante el periodo comprendido entre 1989 y finales de 2003, la ciudad estuvo gobernada por una coalición de partidos de izquierda coordinados bajo el liderazgo general del Partido de los Trabajadores. Entre las muchas iniciativas de esta administración (por ejemplo el Presupuesto Participativo, Santos, 1988), la *Escola Cidadã* (Escuela Ciudadana) sobresale como un proyecto innovador de reforma educativa, ya que no sólo ha estado educando con éxito a los niños y niñas y a los ciudadanos y ciudadanas de Porto Alegre, sino que además, tal y como se ha explicado anteriormente, lo ha hecho bajo severas restricciones económicas y en contra del discurso dominante y de las políticas de reforma educativa vigentes en Brasil y en el mundo entero.

Desde su concepción, el proyecto de Escuela Ciudadana se ha organizado alrededor de tres premisas esenciales: la escolarización es relevante y significativa si proporciona oportunidades sociales e individuales para aprender a leer la palabra y el mundo (Freire, 1997), aprender a leer la palabra y el mundo sólo es posible cuando la comunidad educativa en general y los educadores y educadoras en particular reconocen la interdependencia de

la dimensión política de la escolarización urbana y la dimensión pedagógica de la participación ciudadana en el panorama urbano; y la democratización de los centros escolares requiere del esfuerzo individual y colectivo para la creación de un proyecto educativo que sea abierto y flexible en su estructura, pero que al mismo tiempo mantenga los objetivos de creación de estructuras y prácticas participativas.

Dentro del proyecto de Escuela Ciudadana, las escuelas se transforman en laboratorios para la práctica de los derechos individuales y sociales. En el epicentro de este proyecto están los ideales siguientes: fomentar el desarrollo de individuos autónomos críticos y creativos; cultivar un modelo de ciudadanía que apoye prácticas diarias de solidaridad, justicia, libertad y respeto a la diversidad; integrar en todas las prácticas curriculares un compromiso ambiental que suponga una relación menos explotadora del medio ambiente. José Clovis de Azevedo, antiguo responsable del Departamento de Educación de Porto Alegre, afirma que para alcanzar unos objetivos tan ambiciosos es necesario recuperar el concepto de escuela como laboratorio de prácticas democráticas, un concepto que se opone directamente a los intentos tecnócratas de dirigir los centros escolares siguiendo modelos empresariales y de mercado.

> *Reafirmamos nuestro compromiso con la expansión del carácter humanista de la escuela pública, y nos oponemos a que la educación se subordine a los valores del mercado y a las reformas educativas neoliberales. El principal objetivo del mercado es formar consumidores y clientes, convertir la educación en mercancía sometida a principios de búsqueda de beneficios, naturalizando el individualismo, la conformidad, la competencia desleal, la indiferencia y, consecuentemente, la exclusión de aquellos que se juzga a priori como no aptos para la competición.* (Azevedo, 1999*a*, p. 5)

Después de casi dieciocho años, las reformas educativas creadas en Porto Alegre e imaginadas en las palabras de Azevedo son todavía una obra en construcción, basada en un conjunto de principios básicos. Uno de esos principios es que para crear una escuela con voluntad de promover la justicia social no es suficiente con realizar cambios en los aspectos técnicos, administrativos y pedagógicos. Los nuevos métodos de enseñanza, los cambios organizativos, las nuevas estructuras administrativas y el nuevo liderazgo deben ir amalgamados por un proyecto político global que sea resultado de una voluntad de promover unas relaciones de poder más democráticas. Por lo tanto, el proyecto Escuela Ciudadana es un ambicioso proyecto de transformación educativa, que combina innovación pedagógica con un cambio en el tipo de relaciones que tienen lugar dentro del ámbito escolar y del tipo de conocimientos que se enseña.

Para poner en funcionamiento esta transformación, los coordinadores del SMED (Departamento Municipal de Educación) sabían que tendrían

que incorporar a muchos alumnos y alumnas (principalmente los hijos e hijas de familias inmigrantes que viven en las áreas más pobres de la ciudad) que anteriormente habían sido excluidos del sistema escolar; en resumen, tendrían que construir nuevos centros escolares. El número de centros escolares se incrementó de 29 en 1988 a 92 en 2004. En 1998, el sistema municipal escolar de Porto Alegre solamente llegaba a impartir servicios educativos a 17.000 estudiantes, y tenía una tasa de abandono de casi el 10%. En 2004 el sistema había incrementado su cobertura hasta alcanzar a 60.000 estudiantes[1], y la tasa de abandono descendió al 2%. En un país como Brasil, donde un gran porcentaje de los niños y niñas no están escolarizados o simplemente abandonan la escuela, estas cifras representan un gran logro por sí mismas.

Igualmente, el número de profesores y profesoras se incrementó de manera espectacular: en 1988 había 1.700 profesores, y en 2004 los colegios municipales contaban con cuatro mil. Estos profesores y profesoras se encuentran entre los mejor pagados dentro del sistema de enseñanza pública en Brasil, con sueldos tres veces superiores a lo que gana cualquier profesor o profesora en las escuelas públicas estatales. Otros indicadores de la calidad de este proyecto de reforma son los cambios en el currículo y en las estructuras organizativas destinadas a cubrir las necesidades de una población urbana diversa, así como los altos niveles de participación en la vida de las escuelas y el papel clave que desempeñan las escuelas en la vida de la comunidad local.

Se trata de resultados extraordinarios para un distrito escolar municipal brasileño, uno que se encuentra rodeado por otros modelos educativos que funcionan desde una perspectiva completamente diferente y que ejercen una fuerte presión. Lo que es más, los resultados se han conseguido mediante la puesta en práctica de los principios esenciales de empoderamiento, trabajo colectivo, respeto a las diferencias, conocimiento como experiencia histórica, solidaridad y ciudadanía, todos ellos orientados a conseguir la democratización del acceso a la escuela, a los conocimientos y a las instituciones. Partiendo de estos valores esenciales, desde su concepción e implantación inicial en 1989, el proyecto de Escuela Ciudadana se ha diseñado de forma explícita para cambiar de manera radical tanto los centros escolares como las relaciones entre las comunidades, el Estado y el sistema educativo. Este conjunto de políticas, así como los esfuerzos realizados para llevarlos a cabo, son parte de un proyecto claro y explícitamente político destinado a desarrollar instituciones que proporcionen nuevas

1. Es importante señalar que en el sistema educativo brasileño son tanto los estados como las ciudades los que mantienen las escuelas públicas. En Porto Alegre hay muchos alumnos y alumnas que asisten a escuelas públicas estatales, lo que explica la cantidad relativamente pequeña de estudiantes en centros escolares municipales.

oportunidades: no sólo para la mejor escolarización de aquellos alumnos y alumnas que normalmente son excluidos, sino también para proporcionar conocimientos, oportunidades de práctica y estructuras que apoyen el crecimiento y el refuerzo de un proyecto social de democracia participativa.

El proyecto Escuela Ciudadana no es una iniciativa aislada. Es parte de un programa más amplio de transformación radical de las relaciones entre el Estado (en este caso, el municipio) y la sociedad civil. Tal vez la más conocida de estas iniciativas sea un programa de toma participativa de decisiones para la asignación de un tercio de los fondos del presupuesto municipal (Orçamento participativo – Presupuesto Participativo – u «OP»). Tal y como señaló el eminente sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos:

> *El presupuesto participativo promovido por la Prefeitura de Porto Alegre es una forma de gobierno público que busca alejarse de la tradición protectora y autoritaria de la política pública, recurriendo a la participación directa de la población en las diferentes etapas de preparación e implementación del presupuesto, con atención especial a la definición de prioridades para la distribución de los recursos de inversión.* (1998, p. 467)

El OP está en la base del proyecto de transformación de la ciudad de Porto Alegre e incorpora a una población empobrecida e históricamente excluida en el proceso de toma de decisiones. Como han demostrado varios investigadores (Baiocchi, 1999; Santos, 1998; Abres, 1998; Avritzer, 1999), el OP no sólo ha mejorado las condiciones materiales de la población empobrecida, sino que también ha generado un proceso educativo que ha forjado nuevas asociaciones y organizaciones sociales en los barrios, y que está íntimamente relacionado con el proceso de toma de decisiones del Proyecto de Escuela Ciudadana y lo complementa, ya que el OP constituye una de las bases estructurales organizativas para la esperanza.

Organización de las estructuras participativas de *Escola Cidadã*

Una de las características más sobresalientes de Escuela Ciudadana es que el proyecto está organizado en torno a estructuras participativas que fomentan la participación de los educadores y educadoras, de los estudiantes, de los padres y madres, de las organizaciones de la comunidad y de los individuos en el proceso de toma de decisiones sobre el papel que la escuela debería desempeñar en el conjunto de la sociedad. Estos procesos de toma de decisiones requieren importantes niveles de reflexión acerca del tipo de prácticas sociales, políticas y educativas que los actores querrían ver en funcionamiento en las escuelas municipales. Merece la pena señalar que en 1989, incluso en medio de una considerable crisis eco-

nómica y financiera, el proyecto de Escuela Ciudadana continuaba articulando los ideales democráticos, las experiencias comunitarias y el legado del movimiento de educación popular, así como un firme compromiso con la creación de un nuevo modelo de escolarización. Las políticas educativas desarrolladas por cuatro administraciones consecutivas distintas en el Departamento de Educación de Porto Alegre infundieron un espíritu democrático radical en el ámbito educativo. Y lo realizaron mediante su apoyo a la participación directa y activa de los alumnos y alumnas, de los profesores y profesoras, de los administradores y administradoras, del personal y de la comunidad en general en la formulación, administración y control de la política pública municipal.

En 1993, el proyecto de Escuela Ciudadana puso en funcionamiento una serie de encuentros regionales destinados a preparar una estructura colectiva abierta a la participación de todos los segmentos de la comunidad escolar, y denominado «Asamblea Escolar Constituyente». El objetivo de la Asamblea Escolar Constituyente era establecer los principios orientativos que dirigirían la construcción de una escuela democrática y emancipadora. La Asamblea Escolar Constituyente estaba constituida por delegados y delegadas electos, garantizando la participación en ésta de padres y madres, de alumnos y alumnas, de profesores y profesoras y de todo el personal. Esta asamblea proclamó que el principal objetivo del proyecto de Escuela Ciudadana era la democratización de la escolarización, y para conseguir ese objetivo el proyecto tenía que crear las estructuras que garantizaran la democratización del acceso a la escuela, democratización de la administración de los centros escolares y democratización de los conocimientos. En las siguientes partes de este artículo vamos a ampliar y proporcionar ejemplos de lo que significa la democratización de los centros escolares para el proyecto de Escuela Ciudadana.

La democratización del acceso en los centros escolares municipales

Como se ha señalado anteriormente, para los organizadores de la Escuela Ciudadana, la democratización del acceso a la escuela era una prioridad explícitamente relacionada con las necesidades educativas de los barrios más empobrecidos de Porto Alegre, donde están situados los centros escolares municipales. Desde el punto de vista de la Administración popular, el primer paso para promover la justicia social era garantizar el acceso a la escolarización pública a niños y niñas de comunidades normalmente desatendidas por el Estado y por su red de servicios sociales.

En consecuencia, y con el objetivo de actuar sobre la exclusión social y educativa sufrida por muchos alumnos y alumnas en Porto Alegre, una de las primeras reformas curriculares y organizativas instituidas fue la de abolir la estructura por cursos y establecer un nuevo sistema de «ciclos de for-

mación». Estos tres ciclos tienen una duración de tres años cada uno y representan un total de nueve años de educación (lo que suponía incorporar un año de preescolar a la escolarización, algo que no era común en aquel momento en Brasil). El sistema de educación por ciclos intenta eliminar todos los mecanismos relacionados con la escuela que están relacionados con el fracaso escolar y con el abandono, y que perpetúan de hecho la exclusión de los alumnos y alumnas pobres y de los alumnos y alumnas de color. Se eliminó el avance por años junto con el concepto de «fracaso escolar individual». Se buscaba redefinir los límites del concepto de fracaso presente en muchos sistemas educativos que normalmente «resuelven el fracaso escolar» responsabilizando al alumno o a la alumna (o a su familia, su raza, cultura, habilidad lingüística, clase social, etc.) por sus resultados escolares, acrecentando la posibilidad de abandono escolar en cursos superiores y sin examinar el papel que la escuela desempeña en la creación de la misma noción de fracaso escolar (Shepard y Smith, 1989). El hecho de que el concepto de fracaso escolar del alumno o alumna se haya eliminado no significa que no se realice un seguimiento del desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Este seguimiento es muy riguroso y los profesores y profesoras elaboran informes que acompañan a los estudiantes de un año a otro. Estos informes tienen por objeto ayudar al siguiente profesor o profesora en el refuerzo de aquellos aspectos que no han sido óptimos en el proceso de aprendizaje del alumno o alumna.

La implementación del sistema de ciclos (Krug, 2001) como parte del proceso de eliminación de los mecanismos de exclusión social y educativa relacionados con la escuela era importante, pero no suficiente. La Escuela Ciudadana diseñó también varios mecanismos que garantizaban la reinclusión de los alumnos y alumnas que habían sido previamente excluidos del sistema escolar. Uno de éstos es la implementación de los grupos de progresión y de laboratorios de aprendizaje (Gandin, 2006; Azevedo, 2000). En los grupos de progresión, los alumnos y alumnas que se incorporan a una escuela ciudadana procedentes de otros sistemas escolares (p. ej., escuelas estatales), y que han experimentado múltiples fracasos, son objeto de atención especial hasta que se integran en el ciclo que les corresponde y en el nivel educativo apropiado. Los laboratorios de aprendizaje no son sólo un espacio donde se presta apoyo a alumnos y alumnas con necesidades especiales, sino que también suponen un lugar donde los profesores y profesoras dirigen actividades de investigación (según el modelo de profesor como investigador: Anderson, Her y Nihlen, 1994; Gandin, 2004) con el objetivo de mejorar la calidad de las clases ordinarias. Estos mecanismos prestan especial atención a la transformación de las estructuras escolares para mejorar el acceso, la participación y el aprendizaje.

Finalmente, las condiciones materiales de los centros escolares son excelentes. Todas las instalaciones se mantienen en un estado inmejorable,

con buenas bibliotecas, cocinas, sistemas de iluminación y patios de recreo. Casi todos los centros escolares disponen de salas de informática, gimnasios, salas de baile o estudios de pintura y escultura. En Estados Unidos y Europa estas instalaciones son habituales en las escuelas públicas, pero en Brasil son algo excepcional y suponen un factor clave en el refuerzo de los fundamentos para la esperanza, ya que suponen una garantía del acceso y la permanencia de los alumnos y alumnas en los centros escolares municipales de la ciudad de Porto Alegre.

La democratización de la administración en los centros escolares municipales

La Asamblea Escolar Constituyente instituyó mecanismos de elección directa para la elección de directores y directoras (y de subdirectores y subdirectoras) de los centros escolares de Porto Alegre. El objetivo de estos mecanismos es la redefinición de las relaciones de poder en el seno de los centros escolares. Los candidatos a ocupar posiciones de liderazgo tienen la obligación de proponer un programa administrativo y pedagógico viable para el centro en cuestión. El programa propuesto tiene que especificar tanto los objetivos pedagógicos como los medios para alcanzarlos; debe obtener el apoyo de personal, profesorado, estudiantes y padres; y tiene que ser capaz de rendir resultados desde los puntos de vista técnico y financiero. De esta manera, cada escuela desarrolla de manera específica sus propios objetivos, sus propios procedimientos y sus propias normas para las relaciones pedagógicas y administrativas. Este desarrollo requiere un proceso de consenso al que se llega a través del diálogo informado entre el profesorado, los alumnos y alumnas, las autoridades educativas, los padres y madres y los miembros de la comunidad local (Campos, 1998; Freitas, 2002; Dourado, 2002).

Otro mecanismo desarrollado que es de suma importancia para la democratización del ejercicio de poder dentro de los centros escolares ha sido la creación de consejos escolares compuestos por representantes electos (padres y madres, estudiantes, trabajadores y trabajadoras, profesores y profesoras). El consejo escolar representa el nivel más elevado de toma de decisiones dentro del centro escolar y ejerce una influencia considerable en materia pedagógica, financiera y administrativa. Sus principales responsabilidades son definir la orientación general del centro escolar, determinar las directrices de la administración y distribuir los recursos del centro. El director o directora del centro escolar, que es miembro del consejo, es también responsable de la coordinación política y pedagógica del proyecto general (Azevedo, 1999*b*).

Estos mecanismos han tenido un gran impacto no sólo en los aspectos administrativos de la vida escolar sino también en aspectos como la profesionalidad de directores y directoras y de profesores y profesoras; y tal vez,

de manera decisiva, han supuesto oportunidades reales para profundizar en los fundamentos de la esperanza, haciendo hincapié en la importancia de la democratización del acceso a los conocimientos.

La democratización de los conocimientos

Otro de los objetivos decisivos del proyecto de transformación de la escuela mediante prácticas más democráticas en Porto Alegre es la transformación del currículo. Una transformación curricular supone algo más que asegurar a los alumnos y alumnas el acceso a los conocimientos que son normalmente necesarios para ejercer una ciudadanía educada e ilustrada. El proyecto de Escuela Ciudadana va más allá de la incorporación de nuevos conocimientos dentro de los límites de un «corpus central de sabiduría humana» intacto. Se trata de una transformación radical que tiene como objetivo la construcción de un nuevo entendimiento epistemológico acerca de lo que se entiende como conocimientos. Por lo tanto, el proyecto de Escuela Ciudadana va más allá de la mera mención episódica de manifestaciones culturales y estructurales (por ejemplo la opresión por motivos de género, sexo, raza y clase). Integra estos temas como una parte esencial del proceso de construcción de los conocimientos.

Para conseguir este objetivo, el distrito de Porto Alegre ha puesto en funcionamiento estrategias de investigación participativas para el desarrollo del currículo escolar. Una de las herramientas más efectivas para resolver la frecuente desconexión entre los marcos sociales y culturales de comunidades y escuelas es el uso de unidades temáticas educativas construidas en torno a una preocupación central de la comunidad. Los profesores y profesoras desarrollan estas unidades después de realizar una evaluación de diagnóstico socioantropológico en el seno de sus comunidades escolares.

Estas unidades temáticas, que tienen sus raíces en la comunidad local, pasan a ser un instrumento de propiedad local para la construcción y distribución de unos conocimientos socialmente relevantes para las comunidades integradas en cada centro escolar. La incorporación crítica de aquellos elementos que se consideran relevantes para la comunidad escolar, complementada con prácticas pedagógicas desarrolladas para reforzar el concepto de democracia radical en el seno de *Escola Cidadã*, ha conferido un nuevo significado a la enseñanza y el aprendizaje en Porto Alegre. Tal vez el elemento que mejor ilustra el significado de lo que la enseñanza supone dentro del proyecto de Escuela Ciudadana es la definición del papel de educador tal y como lo delimita la Asamblea Escolar Constituyente:

El papel del educador consiste en estar próximo al estudiante, poniendo en cuestión los mundos reales e imaginarios que los alumnos y alumnas aportan a la

escuela y contribuyendo a su entorno vivencial de forma que el «mundo» pueda ser comprendido y reinventado por ellos y ellas. Los educadores y educadoras, además, deberían crecer, aprender, y experimentar, al mismo tiempo que sus estudiantes, los conflictos, invenciones, curiosidad y deseos de éstos, respetando a cada estudiante como un ser que piensa de manera distintiva, respetando su individualidad. (SMED, 1999, p. 57, traducido del portugués)

Este programa ayuda a consolidar la responsabilidad y obligaciones mutuas entre Estado y sociedad civil, profesores y profesoras, comunidades y estudiantes mediante la reinvención del concepto de «escuelas para la ciudadanía» donde «logros para todos» sea sólo el primer paso hacia la creación de espacios más democráticos en el ámbito de la educación. Como afirma Tarso Genro (anterior alcalde de Porto Alegre y ex ministro federal de Educación):

La verdad fundamental acerca de Escola Cidadã *es que se trata de un espacio racional e indeterminado. En este espacio los ciudadanos y ciudadanas –los que educan y los que son educados– se conectan con los valores y legados de ilustración, tolerancia, respeto a la diversidad humana y pluralismo cultural en coexistencia dialogada, compartiendo experiencias y conocimientos e identificando la historia como un futuro abierto.* (Genro, 1999, p. 11, traducido del portugués)

La «verdad» defendida por Genro implica que el apoyo a (y la ampliación de) las reformas democráticas factibles en proyectos como *Escola Cidadã* requiere un debate justo sobre los aspectos más polémicos tanto en el ámbito de las instituciones políticas y sociales como en el de los sistemas educativos. El éxito relativo de *Escola Cidadã* apunta a la necesidad urgente de una mayor comprensión de las condiciones sociopolíticas a las que se enfrentan muchas comunidades discriminadas dentro del orden social, y de los desafíos manifiestos que supone el desarrollo de la responsabilidad cívica como medio de asegurar que las instituciones públicas encarnen las decisiones de la comunidad con resultados socialmente aceptables.

El desarrollo de discursos críticos de esperanza educativa: *Escola Cidadã* y las posibilidades de imaginar y construir otra escuela

Nuestros análisis y experiencia en el trabajo con profesores y profesoras y con alumnos y alumnas en muchas escuelas ciudadanas nos ha aportado algo que parece escaso en estos tiempos de reformas neoliberales: esperanza educativa. Nuestras esperanzas pedagógicas se inscriben en el extraordinario potencial y en la promesa que se da cuando implementa-

mos experimentos participativos y democráticos dentro de los centros escolares. Estos experimentos suceden a gran escala en Porto Alegre y en una escala más pequeña en muchos lugares en todo el mundo, desde las ciudades de Rosario (Argentina) hasta Barcelona (España), Toronto (Canadá) y Kerala (India) (Shugurensky y Lerner, 2005; Parker, 2000).

Mientras que la tendencia dominante en educación en todo el mundo promueve la privatización, las pruebas de evaluación estandarizadas, los indicadores cuantitativos de rendimiento académico y paquetes curriculares fragmentados y superficiales que tienen como resultado final que se responsabilice a estudiantes y profesores de la falta de relevancia de la escolarización pública urbana, las escuelas públicas municipales de Porto Alegre son un ejemplo de una utopía realizable, basada en un discurso crítico de esperanza.

La Escuela Ciudadana muestra cómo es posible crear un espacio alternativo en el que crear un nuevo sentido común y forjar nuevas articulaciones en torno a la educación. Es posible crear un espacio donde los niños y las niñas, así como la comunidad en su conjunto, se sientan vinculados con los centros escolares y tengan la sensación de que estos están a su servicio. En el contexto actual de capitalismo global la democratización del acceso, los conocimientos y las relaciones no es fácil; pero el hecho de que *Escola Cidadã* siga funcionando después de muchos años de ajustes estructurales en Brasil y haya extendido su servicio hasta incluir una parte cada vez mayor de las comunidades empobrecidas del área metropolitana de Porto Alegre refleja el poder de una comunidad y de un discurso crítico de esperanza organizados en la lucha por la democracia.

Finalmente, creemos firmemente que *Escola Cidadã*, con todo su potencial y limitaciones, es un buen ejemplo de las posibilidades de realización de una utopía pedagógica realista, tal y como fue imaginada por Paulo Freire:

> *La utopía revolucionaria tiende a ser más dinámica que estática; tiende a la vida más que a la muerte; al futuro como desafío a la creatividad humana más que a una repetición del presente; al amor como liberación de los sujetos más que como posesión patológica, a la emoción de la vida más que a las abstracciones frías; a vivir juntos en armonía más que gregariamente; al diálogo más que al mutismo; a la praxis más que a la «ley y orden»; a los seres humanos que se organizan de manera reflexiva para la acción más que a los seres humanos que son organizados para la pasividad; al lenguaje creativo y comunicativo más que a las señales prescriptivas; a desafíos reflexivos más que a eslóganes domesticadores; y a valores que puedan ser vividos más que a mitos que son impuestos.*
> (Paulo Freire, citado en Giroux y McLaren, 1997, p. 150)

Hemos desarrollado este análisis de *Escola Cidadã* con la intención de mostrar la existencia de alternativas pedagógicas a los actuales modelos

de reforma educativa. El desarrollo de alternativas pedagógicas requiere compromiso político, creatividad y, sobre todo, el desarrollo de un *discurso crítico de esperanza educativa.*

Un discurso crítico de esperanza educativa, como el que emana de la Escuela Ciudadana, es una construcción colectiva, una necesidad ontológica e histórica, y no una característica externa de una situación pedagógica, algo ajeno a la lucha diaria de los profesores y profesoras y de los alumnos y alumnas (Fischman y McLaren, 2005). Como tal, sólo cuando la esperanza se concreta en una experiencia práctica de lucha, diálogo y conflicto, consigue su poder. «La esperanza, si sólo es esperanza», afirma Freire vehementemente, «es una esperanza vana» (1997*a*, p. 7):

> *La esperanza es un ímpetu natural, posible y necesario en el contexto de nuestra incompletitud. La esperanza es un complemento indispensable a nuestra experiencia histórica y humana. Sin ella, en lugar de historia tendríamos puro determinismo. La historia sólo existe cuando el tiempo se pone en cuestión y no es simplemente un don. Un futuro que sea inexorable es la negación de la historia.* (Freire, 1997*b*, p. 69)

Un discurso crítico de esperanza educativa no es una ilusión, una creación fantástica que nos impida ver la realidad y nos haga imaginar escenarios imposibles que serían el desenlace lógico de una película con final feliz de Hollywood. Un discurso crítico de esperanza no es una narrativa apolítica y por lo tanto ahistórica. Un discurso crítico de esperanza que no sea utilizado como un componente básico de los conflictos diarios pedagógicos y políticos de los profesores y profesoras, de los alumnos y alumnas y de sus comunidades supone una esperanza que no tiene ningún valor. Un discurso crítico de esperanza *es* una narrativa participativa, compleja y activa.

Tal vez la enseñanza más relevante que podemos extraer del proyecto de Escuela Ciudadana es que otro tipo de escolarización es posible; y para obtenerlo, es necesario un discurso crítico de esperanza educativa. Esta nueva escuela alternativa es una construcción conflictiva, una nueva institución en la que los alumnos y alumnas y los profesores y profesoras, así como las familias y comunidades, no tienen más remedio que luchar para afirmarse a sí mismos, incrementando las oportunidades de diálogo democrático y participación; siendo responsables del éxito de todos aquellos actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; estableciendo objetivos comunes pedagógicos y políticos que incluyan objetivos de aceptación de la diversidad; y comprendiendo el diálogo conflictivo como intrínseco a la construcción de una experiencia educativa más eficiente y democrática. Depende de ellos, y de nosotros como estudiosos y profesionales, imaginar modos fructíferos de identificar las limitaciones potenciales, los espacios para la esperanza, y esos momentos extraordinarios en los que la acción colectiva demuestra que la historia se construye día a día.

Reconocimientos

Queremos reconocer la inestimable colaboración de los muchos profesores y profesoras, directores y directoras, que tan generosamente han compartido su tiempo y conocimientos con nosotros. Gary Anderson, Ronald Glass, Michele Moses y Pia Lindquist Wong nos ofrecieron comentarios muy valiosos, y sabemos que este capítulo es mejor gracias a ellos. Los errores, por supuesto, son nuestros. Luis A. Gandin quiere reconocer el apoyo de la Escuela de Educación y Servicios Humanos de la Universidad de Oakland durante su estancia como invitado en 2006-2007.

Referencias bibliográficas

ABERS, R. (1998): «From clientelism to cooperation: Local government, participatory policy and civic organizing in Porto Alegre, Brazil». *Politics & Society*, 26(4), pp. 511-537.

ANDERSON, G. L.; HERR, K.; NIHLEN, A. (1994): *Studying your own school: An educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.

ANYON, J. (2005): *Radical possibilities: Public policy, urban education, and a new social movement*. New York. Routledge.

AVRITZER, L. (1999): *Public deliberation at the local level: Participatory budgeting in Brazil*. Manuscrito no publicado.

AZEVEDO, J.C. (1998): «Escola Cidada: Construçao coletiva e participaçao popular», en SILVA, L.H. (ed.): *A Escola Cidadã no contexto da globalização*, pp. 308-319. Petrópolis, Brazil. Vozes.

— (1999*a*): «Escola Cidadã: Construção coletiva e participacão popular». Presentado en *The Comparative and International Education Society*, Toronto, 14-19 de abril.

— (1999*b*): «A democratizacão do Estado: A experiencia de Porto Alegre», en SILVA, L.H. (ed.): *Escola Cidadã: Teoria e Práctica*. Petrópolis, Brazil. Vozes.

— (2000): *Escola Cidadã: Desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis, Brazil. Vozes. (Trad. cast.: *Escuela Ciudadana: retos, diálogos y travesías*. Xàtiva. Diálogos Red, 2006)

BAIOCCHI, G. (1999): *Participation, activism, and politics: The Porto Alegre experiment and deliberative democratic theory*. Tesis no publicada.

BALL, S.; FISCHMAN, G.; GVIRTZ, S. (eds.) (2003): *Crisis and hope: The educational hopscotch of Latin America*. New York. Routledge.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1986): *Democracy and capitalism*. New York. Basic Books.

CAMPOS, G.W. (1998): «An anti-Taylorist approach for establishing a co-governance model for health care institutions in order to produce freedom and commitment». Cad. SaUde Publica [online], 14(4) [citado el 28 de agosto de 2006], pp. 863-870. [Consultado el 22 de enero de 2007 en <http://www.scielo.br/ scielo.php?script=scLarttext&pid=SOI02-311X1998000400029&lng=es&nrm=iso>]

DOURADO, L.F. (2002): «State reform and federal policies for higher education in Brazil in the 1990's». *Educ. Soc.* [online], 23(80) [citado el 28 de agosto de 2006], pp. 234-252.

[Consultado el 22 de enero de 2007 en <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO101-733020020080000 12&lng=es&nrm = iso>]

FISCHMAN, G.; McLAREN, P. (2005): «Rethinking critical pedagogy and the Gramscian legacy: From organic to committed intellectuals». *Cultural Studies> Critical Methodologies*, 5(4), pp. 425-447.

FISCHMAN, G. y otros (eds.) (2005): *Critical theories, radical pedagogies and global conflicts*. Lanham, MD. Rowman and Littlefield.

FREIRE, P. (1993): *Pedagogy of the oppressed* (Nueva revisión por el 20° Aniversario de su edición). New York. Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 2002)

— (1997*a*): *Pedagogy of hope: Reliving the pedagogy of the oppressed*. New York. Continuum. (Trad. cast.: *La pedagogía de la esperanza: reencuentro con pedagogía del oprimido*. Madrid. Siglo XXI, 1994)

— (1997*b*): *Pedagogy of the heart*. New York. Continuum.

— (1999): *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD. Rowman & Littlefield.

FREITAS, H.C.L. (2002): «Formacão de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formacão». *Educ. Soc.* [online], 23(80) [citado el 28 de agosto de 2006], pp. 136-167. [Consultado el 22 de enero de 2007 en <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO101-7 3302002008000009&lng=pt&¬nrm = iso>]

GANDIN, D. (2004): *Planejamento como pratica educativa*. Petrópolis, Brazil. Vozes.

GANDIN, L.A. (2006): «Creating real alternatives to neo-liberal policies in education: The Citizen School Project», en APPLE, M.W.; BURAS, K. (eds.): *The subaltern speak: Curriculum, power, and educational struggles*, New York. Routledge, pp. 217-241.

GENRO, T. (1999): «Cidadãnia, emanciparção e cidade», en SILVA, L.H. (ed.): *Escola Cidada: Teoria e práctica*. Petrópolis, Brazil. Vozes, pp. 7-11.

GIROUX, H.; McLAREN, P. (1997): «Paulo Freire, postmodernism, and the utopian imagination: A Blochian reading», en DANIEL, J.O.; MOYLAN, T. (eds.): *Not Yet: Reconsidering Ernst Bloch*. London & New York. Verso, pp. 138-162.

HURSH, D. (2006): «The crisis in urban education: Resisting neoliberal policies and forging democratic possibilities». *Educational Researcher*, 35(4), pp. 19-25.

KRUG, A. (2001): *Ciclos de F~ao: uma proposta transformadora*. Porto Alegre. Mediação.

OZGA, J. (2000): *Policy research in educational settings: Contested terrain*. Buckingham. Open University Press.

PARKER, W. y otros (2000): «Making it work: Implementing multidimensional citizenship», en COGAN, J.; DERRICOTT, R. (eds.): *Citizenship for the 21st century: An international perspective on education*. London. Kogan Page, pp. 151-170.

REIMERS, E. (2000): *Unequal schools, unequal chances: The challenges to equal opportunity in the Americas*. Cambridge. DRCS-Harvard University.

RIZVI, E.; LINGARD, B. (2000): «Globalization and education: Complexities and contingencies». *Educational Theory*, 50(4), pp. 419-426.

SANTOS, B.S. (1998): «Participatory budgeting in Porto Alegre: Toward a distributive democracy». *Politics and Society*, 26(4), pp. 461-510.

SCHUGURENSKY, D.; LERNER, J. (2005): «Learning citizenship and democracy through participatory budgeting: The case of Rosario, Argentina». Presentado en la conferencia: «Democratic Practices as Learning Opportunities». Teachers College, Columbia University, 4 y 5 de noviembre.

SHEPARD, L.A.; SMITH, M.L. (1989): «Bunking grades: A recapitulation». *Flunking grades: Research and policies on retention*. London. Falmer Press, pp. 214-235.

SMED (1999): «Ciclos de formarção-Proposta político-pedagógica da Escola Cidadã». *Cadernos Pedagogicos*, 9(1), pp. 1-111.

SMED (2000): *Boletim informativo-Informações educacionais*. Year 3, No. 7.

12

Musicando Paulo Freire: Una pedagogía crítica para la educación musical

Frank Abrahams

Introducción

«Niños y niñas,» anuncia la profesora de música, «Abrid los libros por la página 123 y seguid la grabación». Inserta un CD en el reproductor y los niños y niñas escuchan una voz potente y nasal que canta una canción sudafricana sobre la salsa de tomate. Ven una ilustración en la que niños y niñas negros están en una cocina primitiva y revuelven en el interior de recipientes de lo que es presumiblemente salsa de tomate. La grabación finaliza, y la profesora pregunta, «¿Quién puede decirme de qué trata la canción?» Los niños y niñas levantan la mano en silencio y un niño responde, «La canción trata de la salsa de tomate.» «Correcto» replica la profesora. Y después pregunta, «¿De qué país pensáis que proviene esta canción?» Los niños proponen varios lugares y finalmente uno dice con tono inseguro e inquisitivo, «¿África?» «Correcto» dice la profesora. «Escuchémosla otra vez y veamos cuántas palabras sois capaces de adivinar». Pone el disco otra vez y procede a enseñar la canción de memoria, línea a línea, hasta que los niños la han memorizado. Durante todo el proceso, les recuerda que deben sentarse con la espalda recta en la silla y cantar con un tono potente y mantenido, siempre proyectando con voz clara y sin dejar de leer el libro de texto.

Una vez que los niños y niñas han aprendido la letra de memoria, la profesora pone otra vez el tema de acompañamiento a la vez que los niños cantan al compás. Más tarde, ven un extracto de un DVD en el que aparecen los niños y niñas de la ilustración del libro, que interpretan «*Tomati sol, sol, sol, sol*». Junto a la profesora, los alumnos y alumnas aprenden el baile de acompañamiento. Como tarea para casa, se les pide a los niños y niñas que busquen información en Internet para aprender más acerca de Sudáfrica y de la música que los niños y niñas cantan allí. Los alumnos y alumnas toman apuntes en sus cuadernos mientras finaliza la clase.

Se trata de una escena familiar en las clases de música de los Estados Unidos. Los niños y niñas aprenden canciones populares, a menudo en traducciones al inglés, y pueden interpretar ritmos nativos con los instru-

mentos del aula. Con frecuencia escuchan grabaciones (o ven actuaciones en vídeo) de la música, interpretada por artistas pertenecientes a la cultura que están estudiando. El canto, como en el ejemplo descrito con anterioridad, es casi siempre en estilo eurocéntrico, y se utiliza casi siempre la escritura musical occidental. Aunque los profesores y profesoras de música declaran que estas lecciones amplían la visión que los niños y niñas tienen del mundo, las lecciones son simples intentos simbólicos de incluir aspectos multiculturales en la educación musical.

El contexto

A pesar de que hace más de cien años que se enseña música en las escuelas, ésta permanece en los márgenes del currículo (Abrahams, 2006). A pesar de la inclusión de la música y otras artes en la legislación federal, por ejemplo en Objetivo 2000: Ley de Educación de América (P.L. 103-227) y en la ley conocida como «Que ningún niño quede rezagado», de 2001 (P.L. 107-110), los programas de música y artes se han visto reducidos en muchos distritos escolares, y particularmente en las áreas urbanas. Los responsables de la toma de decisiones de importancia sobre lo que sucede en el interior de las escuelas no han sabido comprender el hecho de que una educación musical puede hacer que los niños y niñas sean capaces de comprender el mundo y el papel que ellos desempeñan dentro del mismo. Por ejemplo, en 2006, Filadelfia eliminó a ochenta profesores y profesoras de música, y sus programas, con el fin de dejar más tiempo para la lectura. Estadísticas similares pueden encontrarse en Los Ángeles, en Chicago, en San Luis y en la ciudad de Nueva York. De hecho, un informe del Centro de Política Educativa mostraba cómo el 22% de los distritos encuestados en 2005-2006 había reducido el tiempo dedicado a la educación musical para asignar más tiempo a la lectura, la lengua y literatura y las matemáticas.

Son muchas las razones por las que la música permanece marginada en las escuelas, y una de ellas es la influencia de la industria de la música en los alumnos y alumnas. Por ejemplo, en Newark, Nueva Jersey, existe un instituto de especialidades que tiene un flamante conjunto de *basal musical series*. Los profesores y profesoras no pueden utilizar estas series porque los materiales de las canciones no guardan ninguna relación con el mundo real de sus estudiantes. Los alumnos y alumnas de este instituto concreto comprenden el lenguaje y los ritmos del *hip-hop*, y no los relacionan con canciones sobre la tía Rhody y su viejo ganso gris. Tampoco pueden relacionarlas con Mozart, Debussy o Philip Glass. Sus ídolos son Tupac Shakur y 50 Cent, artistas que no aprendieron a rapear en programas de música escolares y que en su música hablan de temas que no se consideran apropiados para una conversación entre un profesor o profesora y sus alumnos

y alumnas y que, de hecho, están prohibidos en el interior de la escuela. Sin embargo los niños y niñas encuentran un espíritu afín en estos artistas y realizan conexiones personales con su música.

Los profesores y profesoras de música también comparten parte de la responsabilidad por el triste estado de la educación musical en muchas escuelas. Su currículo se centra en la reproducción de metodologías musicales (Regelski, 2004) que están imbuidas de la música «artística» occidental y una estética eurocéntrica decimonónica que es apenas relevante o interesante para los niños y niñas en edad escolar. Los educadores y educadoras de música, si quieren enseñar un currículo de música liberador, se enfrentan al desafío de analizar las tradiciones y prácticas actuales. Si los educadores y educadoras no son reflexivos y analíticos, limitan a los alumnos y alumnas a reproducir lo que se ha hecho anteriormente. Por otra parte, cuando los profesores y profesoras de música comprenden que son capaces de analizar, adaptar y manipular el currículo de manera ilimitada, abren la puerta a posibilidades y experiencias creativas que son a la vez liberadoras y transformadoras.

Los teóricos y teóricas críticos reconocen el poder y la influencia que la cultura popular (o cultura de masas) tiene para la formación de actitudes y conductas en las personas. Cuestiones como la lucha, el poder, la cultura, la hegemonía y la conciencia crítica eran importantes para los miembros de la Escuela de Frankfurt, y siguen siendo hoy en día de máxima importancia para los teóricos críticos. La reproducción de «patrones sociales opresivos y la viabilidad de la transformación social» (Giroux, 1983), y particularmente el papel que desempeñan las escuelas en este programa, todavía aparece con frecuencia en las obras de teoría crítica. Según Meyer (1989) «los hábitos de cultura y estilo musical son una expresión externa de estas creencias. Forman la base de una lógica musical, funcionan como las »reglas del juego,» y por lo tanto establecen la norma ante la que se compara y evalúa la individualidad musical» (p. 244). Como Meyer explica, «la individualidad musical sólo es posible en referencia a una norma cultural o colectiva».

Horkheimer y Adorno (citados en Rose, 1990) creen que la producción en masa de la cultura popular convierte a la música y otras artes en objetos de consumo y produce un mundo mecánico lleno de imágenes falsas, estereotipadas y estandarizadas de cultura de masas. Esto, a su vez, asegura desigualdades e injusticias que subvierten la estética, la imaginación y la inteligencia. Cuando esto sucede, se niega el desarrollo de una conciencia crítica y de emancipación. Dado que las clases sociales dominantes controlan los medios de comunicación, son capaces de imponer sus valores a otras clases sociales, prescribiendo las creencias y conductas sociales. El resultado para las clases menos privilegiadas de la sociedad es que «se piensa la realidad como algo 'dado' y esencialmente independiente de los caprichos de la voluntad humana, más que como algo socialmente construido» (Shepherd citado por Woodford, 1997, p. 45).

La pedagogía crítica en el marco de la educación musical

La pedagogía crítica significa cosas diferentes para personas diferentes (Kincheloe, 2005). Para los educadores y educadoras musicales, la pedagogía crítica es un medio de destruir las barreras que existen entre lo que los estudiantes de música aman y escuchan en el exterior del aula y lo que sus profesores y profesoras de música quieren que aprendan. Cuando los profesores y profesoras vinculan la música de la escuela con la música propia del niño o de la niña, la música otorga poder y ofrece numerosas oportunidades de aprendizaje y experiencias musicales significativas dentro y fuera del aula (Abrahams y Head, 2005).

Desde la perspectiva de la teoría crítica, muchas de las creencias de los profesores y profesoras representan deseos o necesidades implantadas por el medio social en el que se realizó el proceso de socialización de dichos profesores. En el caso de la educación musical, esto incluye el mundo de la música, los músicos y la educación musical (Regelski, 1998). Rose (1990) estudió la educación musical en relación con la reproducción cultural (Bourdieu, 1987; Bowles y Gintis, 1976) y la producción de cultura (Apple, 1982). También investigó aspectos relacionados con el concepto de hegemonía (Gramsci, 1971) y descubrió que al clasificar y categorizar la educación musical la convertimos en un objeto con el propósito de reproducir (y, por lo tanto, perpetuar) ciertas tradiciones musicales, así como los presupuestos subyacentes en dichas tradiciones.

Resulta evidente que el programa musical escolar desempeña un importante papel como agente de producción y reproducción social y cultural. Por ejemplo, en el contexto de la educación musical pueden superarse las barreras y desigualdades sociales por medio de la experiencia de la música como un lenguaje y modo de expresión universal (Rose, 1990). Gramsci (1971) señala que es necesario desarrollar una conciencia crítica que defina a las personas como productos de la historia y a la vez hacedoras de la misma, de manera que éstas comprendan su propia experiencia dentro de una construcción más amplia de ideologías social y culturalmente hegemónicas. Freire (1970, 1973, 1985, 1998) expresó su creencia en la capacidad de los individuos para alcanzar una conciencia crítica de su propia existencia mediante un proceso de concienciación, un proceso que va más allá de la simple habilidad para recordar información y que incluye comprensión y habilidad para actuar sobre el aprendizaje de manera que se produzca un cambio. Para desarrollar una conciencia crítica sobre la enseñanza de la música (esto es, una que se ocupe tanto de lo intrínseco como de lo extrínseco), es necesaria una exploración de la tradición musical dentro de un marco de trabajo social y cultural. Parece claro que esto es algo que no tiene lugar en la mayoría de las aulas de música. Schmidt (2002*a*, p. 2) señala que las escuelas ya no proporcionan (si alguna vez lo

hicieron) herramientas para el pensamiento crítico y la acción transformadora. «La educación musical,» escribe, «en su concepción curricular y filosófica, se adhiere a las mismas prácticas, y continúa promoviendo una comprensión moderna del conocimiento y la transmisión del mismo». (p. 2)

Tal y como señala Rose (1990), la música, como otras asignaturas escolares, se ha utilizado para la dominación encubierta de un grupo por otro, señalando que los profesores y profesoras cuentan normalmente con la autonomía necesaria para determinar qué música se estudia y cuál no. Por el contrario, los alumnos y alumnas se encuentran habitualmente desprovistos del poder de seleccionar los contenidos musicales, y se limitan a una única elección (no tomar parte en las clases de música). En las aulas se desarrollan relaciones poderosas que alimentan y constituyen al mismo tiempo las ideologías y tradiciones dominantes. Por ejemplo, puesto que los profesores y profesoras de música controlan el currículo (lo que quiere decir que controlan las experiencias musicales de los alumnos y alumnas en el programa, en el aula, y en el edificio escolar), el profesor o profesora tiene control sobre los contextos culturales que se imparten y sobre los valores que se perciben y comprenden como importantes (Schmidt, 2002*b*). En muchas situaciones en las que el canon occidental comprende la esencia de la dieta musical, esa dieta es legitimada y reproducida. Esto puede reflejar o no los intereses, valores y contexto de los alumnos y alumnas. Por lo tanto, se ignoran todos (o al menos algunos) de los propósitos individuales o colectivos, y se promueve la aceptación inconsciente de una cultura que puede ser irrelevante y ajena a estos individuos y grupos. Esta negligencia inhibe el desarrollo y evolución de la transformación y conciencia social de los alumnos y alumnas.

Gates, Regelski y otros reconocen las interconexiones entre educación y escolarización, sociedad, estética y cultura, y creen que la teoría crítica puede ser un marco de trabajo apropiado para el desarrollo de la música. Con este fin, establecieron el grupo MayDay, un laboratorio internacional de ideas compuesto por filósofos, teóricos y profesionales de la educación musical de ambos sexos. Los objetivos del grupo, que se reunió por primera vez en 1992, son (según la página web de May Day) «aplicar la teoría crítica y el pensamiento crítico a los objetivos y prácticas de la educación musical y afirmar la importancia central de la participación musical en la vida humana, y por lo tanto, el valor de la música en la educación general de todas las personas» (*http://www.nyu.edu/education/music/mayday/maydaygroup/index.htm*). Tal y como explica Gates, «La música, la persona, la sociedad y la cultura son miembros interrelacionados de una vida musical, y por lo tanto de la teoría de la educación musical» (1999, p. 17).

Los siete ideales que guían el plan de acción del grupo May Day son:

1. La creación de música críticamente reflexiva es fundamental para la educación musical.

2. La consideración de los contextos culturales y sociales de la música es inherente a una buena teoría y práctica.
3. Los profesores y profesoras de música pueden influir en los cambios culturales.
4. Las escuelas, universidades, y otras instituciones musicales tienen influencia sobre la cultura musical, pero necesitan una evaluación crítica.
5. La investigación y el estudio del aprendizaje y la enseñanza de la música necesitan un enfoque interdisciplinario.
6. Los conocimientos básicos de los educadores y educadoras musicales deben ser amplios y educados.
7. Las consideraciones curriculares son fundamentales y deberían ser orientadas por una aproximación crítica y filosófica. (Gates, 1999, pp. 23-24)

Pedagogía crítica en la educación musical

La pedagogía crítica en educación musical no es un método tradicional de enseñanza de la música, ya que combina filosofía y pedagogía, teoría y práctica. Al contrario que otras metodologías populares que se enseñan en la actualidad en talleres de verano o en materiales ofertados por la industria de la música, no existen técnicas de enseñanza específica o listas prescritas de repertorio musical para su estudio e interpretación dentro del aula por parte de los alumnos y alumnas. No existen materiales necesarios, como instrumentos o pelotas de tenis, no se prescriben un conjunto de contenidos ni una secuencia. En su lugar, «la pedagogía crítica es una manera de pensar, negociar y transformar las relaciones entre la enseñanza en el aula, la producción de conocimiento, las estructuras institucionales de la escuela y las relaciones sociales y materiales de otros contextos más amplios como comunidad, sociedad y estado nación» (McLaren, 1998, p. 45). Se hace especial hincapié en desarrollar el potencial, pero no sólo el del alumno o alumna, sino también el del profesor o profesora. Es una perspectiva que espera aumentar estas posibilidades reconociendo quiénes son los niños y niñas, quiénes son sus profesores y profesoras, basándose en sus fortalezas sin dejar de reconocer y valorar sus necesidades. La pedagogía crítica en educación musical invita a que los profesores y profesoras utilicen múltiples y variadas estrategias de enseñanza para cumplir su misión, que es capacitar a los niños y niñas para que sean músicos.

Cuando se observa la pedagogía crítica en el aula de música, es común ver a los niños y niñas tocando instrumentos del aula, haciendo signos con las manos, moviéndose o reaccionando de forma física a los sonidos que escuchan. También puede verse a niños y niñas que trabajan de manera

cooperativa en grupos ocupados en la resolución o en el planteamiento de problemas. Habrá ocasiones en las que los niños y niñas, y sus profesores y profesoras, entablen un diálogo verbal o musical mediante la discusión o la improvisación, como forma de construir significados de una forma creativa, y habrá también actividades prácticas que los profesores y profesoras de música incluyen a menudo en sus lecciones. Se puede ver a niños y niñas que enseñan cosas a sus profesores y profesoras, además de a profesores y profesoras que instruyen a los niños y niñas.

La pedagogía crítica en la educación musical no prescribe un currículo específico, pero puede utilizarse con muchos currículos distintos. Fomenta experiencias de aprendizaje múltiples y liberadoras. Los profesores y profesoras desempeñan un papel esencial en el fomento de esta libertad ya que, en última instancia, son los profesores y profesoras individuales, y sus propios alumnos particulares, los que deciden qué enseñar y cómo enseñar. Son los que mejor se conocen unos a otros, y colectivamente tienen la capacidad de tomar decisiones informadas y meditadas respecto a lo que resulta apropiado para sí mismos y para sus situaciones individuales. UHF, citado por Rose (1990), explica que las acciones y elecciones tienen su origen en un proceso de socialización y toman forma mediante las interacciones con otros participantes dentro del contexto de la escuela. Los resultados de este estudio muestran cómo los profesores y profesoras construyen de manera activa sus propias perspectivas. Al sugerir que la educación musical es una práctica liberadora, Schmidt (2002*b*) señala que mediante la concienciación (saber que saben), los profesores y profesoras pueden efectuar cambios transformadores en el ámbito de la educación musical. La transformación de profesores y estudiantes sucede cuando tiene lugar un aprendizaje real. «Este nuevo conocimiento, descubierto a través del diálogo y experimentado en y con el mundo, tiene una fuerza impactante y transformadora» (pp. 1-2). Esta noción fue propuesta por Paulo Freire (1998) cuando escribió, «Aquellos que aprenden en comunión con el responsable de su educación producen una forma correcta de pensar, que va más allá del ingenio» (p.68).

Un paso decisivo es reconocer que los niños y niñas acuden al aula con conocimientos anteriores, producto de sus experiencias vitales. Si se aplica la pedagogía crítica a la educación musical en Estados Unidos se facilita la conexión entre la enseñanza de la música y los objetivos generales de mejora de la alfabetización, que ocupan una posición tan prominente en las escuelas de hoy en día. De igual manera se contribuye al desplazamiento de la educación musical en las escuelas, desde una posición marginal hasta una posición más prominente dentro del currículo. También se asegura que la adquisición de cualquier tipo de conocimiento musical, por muy limitado que éste sea, resulte significativa y se conserve en posteriores etapas de la vida.

Algunos principios clave adaptados de McLaren (2002) definen la pedagogía crítica en la educación musical (Abraham, 2005). Son los siguientes:

1. La educación musical es una conversación. Los alumnos y alumnas, y sus profesores y profesoras, plantean y resuelven problemas de manera conjunta. En las aulas de música, esto significa que la composición e improvisación de música se desarrolla en estilos coherentes con la identidad de los alumnos y alumnas y con los contextos en los que viven.
2. La educación musical amplía la percepción de la realidad que tienen los alumnos y alumnas. El objetivo de la enseñanza y del aprendizaje musicales es efectuar un cambio en la manera en que los profesores y profesoras y sus estudiantes perciben el mundo.
3. La educación musical tiene capacidad empoderadora. Cuando los alumnos y alumnas y sus profesores y profesoras «saben que saben», puede afirmarse que tiene lugar el fenómeno de concienciación. Según este punto de vista, la música utiliza la acción crítica (Regelski, 2004) y el sentimiento crítico implicando a los alumnos y alumnas en actividades musicales que sean significativas y coherentes con lo que hacen los músicos cuando crean música.
4. La educación musical es transformadora. El aprendizaje musical tiene lugar cuando tanto profesores y profesoras como alumnos y alumnas pueden reconocer un cambio en la percepción. Es este cambio o transformación lo que los profesores y profesoras pueden valorar.
5. La educación musical es política. Dentro del aula de música, del edificio escolar, de la comunidad, existen luchas de poder y control. Los que ostentan el poder son los que toman decisiones acerca de los contenidos que se enseñan, acerca de la frecuencia con la que se imparten las clases, acerca de la cantidad de dinero que se asigna a cada asignatura o programa escolar, etcétera. Aquellos que utilizan la pedagogía crítica son capaces de trascender las restricciones que imponen sobre ellos los que detentan el poder. Lo hacen en sus clases al reconocer que los niños y niñas llegan al aula con conocimientos previos procedentes del mundo exterior y que, como tales, estos conocimientos deben ser valorados y honrados.

Una perspectiva crítica permite que los educadores y educadoras musicales desempeñen su papel en el contexto de su propia realidad. Como en sus estudiantes, esa realidad incluye experiencias previas y su propia concepción de los componentes económicos, culturales y políticos de la escolarización. Son capaces de vincular lo que saben con lo que sus alumnos y alumnas aportan al aula y, como resultado, se desplazan juntos hasta el «debería ser» desde lo que los teóricos organizacionales Ouchi y Jaeger (1978) denominan el «ser».

El desarrollo de las lecciones de música basadas en la pedagogía crítica se guía por cuatro cuestiones esenciales que se deducen del trabajo de Habermas (1982). Son las siguientes: ¿Quién soy yo? ¿Quiénes son mis estudiantes? ¿Qué pueden llegar a ser? ¿Qué podemos llegar a ser juntos? En la creencia de que la educación musical puede ser liberadora y capacitadora, este enfoque se extiende desde la concepción de la música como verbo de Elliot (1995) y Small (1998) hasta la concepción de la música como verbo de poder (Schmidt, 2002*a*). La música, por su misma naturaleza, tiene el poder de liberar, transformar y efectuar cambios. Este modelo permite a los estudiantes y a sus profesores y profesoras vincular la música del aula con la música de sus vidas (Abraham y Head, 2005). Como resultado, los alumnos y alumnas alcanzan un mejor entendimiento de quiénes son y se adhieren a las posibilidades de quiénes o qué pueden llegar a ser. El aprendizaje musical ocurre cuando los estudiantes y sus profesores comprenden la construcción de significado (McCarthy, 2000), y la comprensión musical ocurre durante este proceso de transformación.

La aproximación de la pedagogía crítica a la educación musical está basada en una teoría de aprendizaje que recibe aportaciones tanto del aprendizaje basado en la experiencia (McCarthy, 1987 y 2000), que respeta la diversidad de estilos de aprendizaje de todos los niños presentes en el aula y de estilos de enseñanza individuales, como de las teorías constructivistas (Wink y Putney, 2001). Como resultado, las lecciones musicales en el aula implican a los niños y niñas en el pensamiento musical. Comienzan con una exposición que presenta los temas principales de la lección. A esto le sigue una parte de desarrollo en la que se exploran y desarrollan distintas ideas. A partir de ahí se pide a los alumnos y alumnas que compongan o improvisen. La lección finaliza con una recapitulación en la que se realiza una conclusión satisfactoria de los temas. En este modelo de lección, el papel del profesor o profesora cambia de motivador a informador, a facilitador y, posteriormente, a evaluador (McCarthy, 1987). Los alumnos y alumnas utilizan su aptitud o inteligencia musical de cuatro formas distintas: utilizando la imaginación, el intelecto, la creatividad y la celebración de la interpretación musical. En momentos apropiados, se utilizan las estrategias de lectura que se utilizan en las clases generales y que tienen como objetivo apoyar a los niños y niñas para lograr los objetivos de alfabetización, sin que ello suponga comprometer la integridad de la lección musical. Los temas de todas las lecciones provienen de temas sociales con los que los alumnos y alumnas están familiarizados. Más que enfocar la lección sobre un objetivo o un tema musical, por ejemplo «el tema y la variación» o el *ostinato*, la lección realiza vínculos con la forma en que los niños y niñas experimentan la música en sus vidas fuera de la escuela. Algunos ejemplos de títulos de lecciones son «La música construye puentes y define quienes somos» (Abrahams y Head, 2005), «Madonna, Mozart, la música y yo» o

«Rapea el Canto, Canta el rap» (Abrahams, 2005). Los profesores pueden utilizar la canción *Bohemian Rhapsody* que se hizo famosa por Queen, que la convirtió en una metáfora de la guerra de Vietnam.

Paulo Freire y la educación musical

La aplicación de los ideales e ideas de Paulo Freire a una pedagogía crítica de la educación musical se enmarca dentro de una aproximación a la educación musical que es rica en diálogo y capacita a los alumnos y alumnas para que sean músicos. Dicha capacitación se permite varias licencias, no sólo la de recrear la música de diferentes culturas, sino también la de aprenderla e interpretarla en un estilo que sea auténtico (Abrahams y Head, 2005). Gracias a la información sobre la música que conocen y la música que aprenden, los alumnos y alumnas reflexionan acerca de quiénes son como seres sociales y culturales dentro del ámbito de su realidad y del contexto de su propia herencia particular.

Freire sugirió que el diálogo y el planteamiento de problemas son caminos hacia la concienciación y el aprendizaje transformador. Proclamó que las escuelas públicas se han convertido en lugares de reproducción social, ya que proporcionan las habilidades y relaciones sociales necesarias para el funcionamiento del capitalismo (Freire, 1985). Tal y como señala Schmidt (2002*b*, p. 4):

> *La educación musical, a causa de su particular lenguaje, tiene el potencial para llegar a ser una fuerza transformadora en distintas realidades. Problemas como el código de lenguaje y la estratificación social y cultural pueden encontrar en la educación musical un punto de encuentro significativo. La educación musical puede ser un área de influencia significativa en la que se reta a los individuos a que recreen y reevalúen la percepción y la comprensión de los elementos sociales y culturales.*

Citando a Wallace y Wolf (1999, p. 4), continúa, «Las reglas que son aprobadas por la interacción social determinan las acciones de las personas». Y Schmidt concluye:

> *Al pedir a los individuos que operen en una esfera diferente, tal vez no tan impregnada por las reglas o estructuras del lenguaje oral, la educación musical promete al menos la posibilidad de utilizar estructuras nuevas que están, sin embargo, integradas en el diálogo y en la acción significativa. Sin embargo, esta posibilidad sólo puede ser efectiva y convertirse en una realidad tangible si la educación musical y sus profesionales se implican en un análisis crítico serio de sus prácticas.*

Bowman (1993, p. 13) amplía estas ideas cuando escribe que la «tradición de la educación musical y el vínculo con la educación estética man-

tienen esta práctica en vigencia considerando la cultura occidental como la única que tiene valor, y la música erudita como la "mejor música"».

La pedagogía crítica tiene que ver no sólo con los alumnos y alumnas y con el cambio que en ellos ocurre como consecuencia del proceso de aprendizaje, sino también con el cambio que ocurre en el profesor o profesora. En la pedagogía crítica no son sólo los profesores y profesoras los que enseñan a los alumnos y alumnas, sino que también los alumnos y alumnas, a su vez, enseñan al profesor o profesora. Esto provoca una transformación, tanto de los alumnos y alumnas como de sus profesores y profesoras. Cuando esto sucede, Freire (1970) anuncia que ha tenido lugar el aprendizaje significativo. Allsup (1997, p. 81) va más lejos y afirma, «Uno de los propósitos fundamentales de la interpretación de formas artísticas, implicándose en ellas, e intentando crearlas, es provocar algún tipo de transformación personal».

Se trata de un tema difícil para los profesores y profesoras de música. Aquéllos preocupados por la evaluación y la rendición de resultados se preguntan cómo pueden cuantificar la transformación de los alumnos y alumnas. «Los educadores y educadoras musicales interesados en capacitar a sus estudiantes y en proporcionarles una educación transformadora necesitan rechazar las voluntades inflexibles (o las normas estrictas) que rigen ser quienes somos. Los métodos no alienantes de enseñanza requieren concienciación, pero también el rechazo a lo que el discurso dominante nos dice que somos en sociedad. El significado personal, la interpretación, la comprensión y expresión propias, ya sean sociales o culturales, al igual que un conocimiento más amplio del mundo, deberían ocupar el lugar más destacado en la conceptualización de la educación musical» (Schmidt, 2002*a*, p. 9).

¿Qué tipo de cambio constituye una transformación? Según Lamb (1996), los profesores y profesoras son reacios a considerar su propia transformación, ya que esta supondría una reflexión crítica por su parte y una voluntad de abrirse a nuevas realidades. Schmidt (2001) escribe, «Los profesores y profesoras de música hablan de "procesos creativos", pero si concretamos esto en la semana previa a una interpretación, la producción es siempre el resultado final. Desde un punto de vista educativo más amplio, las pruebas y las evaluaciones estandarizadas hacen peligrar los planes de aprendizaje. Una pregunta importante es cómo conciliar un movimiento social que tiende a la especialización de las actividades y del conocimiento con una comprensión y percepción críticas del mundo» (p. 25). De lo que se concluye que si ha de tener lugar algún cambio, tanto los profesores y profesoras como sus estudiantes deben estar completamente comprometidos con un proceso de toma de conciencia, o como Freire dice, «de llegar a ser críticamente conscientes del mundo histórico y social en el que uno interviene o pretende intervenir políticamente» (Macedo, 1994, p. XI-XII).

El funcionamiento de la pedagogía crítica en la música

McCarthy (2000) afirma que la educación sólo puede ser efectiva si se asocia el aprendizaje con un acto creativo, ejerciendo por lo tanto una comprensión crítica de la experiencia. Dado que las escuelas son esferas culturales y políticas, se implican de forma activa en la producción de normas, valores, conocimiento y lenguaje culturales y sociales. Por lo tanto, resulta necesario examinar el papel que desempeña la música en la educación y, en particular, el papel de la educación musical en la formación de ideales culturales, actitudes, prácticas y comportamientos culturales (Rose, 1990). Según Giroux (1983), las escuelas son espacios sociales con un currículo dual, una de cuyas facetas es manifiesta y formal, la otra oculta e informal. Además, si la educación musical ha de capacitar a los alumnos y alumnas para que sean pensadores críticos e informados, creadores activos y creadores solidarios de su propia historia cultural, entonces debe atender tanto a lo implícito como a lo explícito, tanto a las comprensiones, significados y prácticas internos *como* a los externos de la música en la educación (p. 26). La pedagogía crítica busca identificar oportunidades en el aula mediante la oferta de esquemas que vinculen la palabra con el mundo mediante su urgencia inflexible de transformación. Extiende los principios de la teoría crítica más allá del ámbito del pensamiento crítico por medio del planteamiento de problemas y del diálogo.

La pedagogía crítica produce lo que Gates (1999) denomina musicalidad críticamente reflexiva. La pedagogía crítica fomenta que los alumnos y alumnas lleguen a ser conscientes de los resultados musicales que producen. «Los valores se desarrollan,» escribe Gates, «junto a conocimientos y habilidades, y todos estos se convierten en el bagaje personal de cada estudiante y en el bagaje colectivo de la sociedad en la que se hallan los alumnos y alumnas durante su proceso diario de creación» (p. 17). Puesto que la música refleja tanto el pensamiento como la emoción (Langer, 1953; Meyer, 1957), es tan capacitadora como poderosa; y como tal, la música proporciona herramientas de lenguaje mediante las cuales la emoción puede expresarse de forma no verbal. De esta forma la música se conecta con la realidad de individuos y comunidades que buscan el cambio social (Schmidt, 2007*a*).

La definición de la música de nuestra propia cultura personal y de la cultura en que vivimos es una elección personal. Estas definiciones, junto con la definición de la música cuya enseñanza consideramos importante, pueden plantear algunas cuestiones polémicas. Buscando respuestas, puse a mis estudiantes de música de la universidad, que habían completado dos años de educación universitaria, en situación de enseñar la música de los Estados Unidos a estudiantes de una cultura no occidental; les pregunté: ¿Cuáles serían los temas musicales que seleccionarían para su estudio?

¿Serían las canciones populares infantiles? Si así fuera, ¿qué canciones? ¿Los cantos espirituales del sur esclavo o las canciones de trabajo del viejo oeste? ¿Escogerían las canciones de cuna «tradicionales» que sus abuelas les cantaban, o puede ser que escogieran temas de *jazz*? ¿Cuántos escogerían un repertorio procedente del musical americano? ¿Escogerían música de compositores americanos, como George Gershwin, Aaron Copeland o Charles Ives? ¿Tal vez sería el *barbershop*, una forma musical indígena interpretada por un cuarteto de hombres diseñada tradicionalmente para enamorar a una muchacha? ¿O música *grunge*, *rap* y *hip-hop* de las barriadas urbanas americanas que tan apreciada es por los jóvenes americanos de hoy en día?

El mismo día que los conciertos *Live 8* tenían lugar en Filadelfia y otras siete ciudades en todo el mundo, asistí a un concierto del Día de la Independencia Americana en Logwood Gardens, un jardín botánico en los alrededores de Filadelfia. El concierto estaba a cargo de una banda local, ante un público de casi mil personas. La mayoría eran de raza caucásica y con aspecto de tener unos setenta años. El concierto comenzó con el himno nacional, seguido por la marcha de *En busca del Arca Perdida*, del compositor cinematográfico contemporáneo John Williams. La orquesta interpretó un *ragtime* de Scott Joplin y unos arreglos de la canción popular americana *Shenandoah*. Incluyeron un popurrí de música popularizada durante la segunda guerra mundial por la orquesta de Glen Miller, y un popurrí de canciones que representaban a las distintas fuerzas armadas, momento en el que los veteranos presentes en el público y en la orquesta se pusieron en pie para recibir un aplauso. A esto le siguió música de *West Side Story*, de Leonard Bernstein, y un arreglo de *America the Beautiful*. La tradicional marcha de Sousa *The Stars and Stripes Forever* concluyó el programa. Durante la pieza final, surgieron surtidores de agua en las fuentes situadas al otro lado del escenario. Con esto, el público se levantó en una gran ovación.

Mientras que el público de mayor edad disfrutaba claramente del concierto de Longwood Gates, era prometedor saber que en el concierto *Live 8*, a sólo unas pocas millas de distancia, estaban disfrutando casi un millón de personas, ciudadanos y ciudadanas norteamericanos de todas las etnias, conectados vía satélite con personas de todo el mundo en un esfuerzo por sensibilizar a la sociedad acerca de las devastadoras condiciones en África, durante la misma semana en que los Estados Unidos celebraban su independencia. Esto plantea una buena pregunta para los educadores y educadoras musicales acerca de qué música es la que define la cultura americana actual. Sería decepcionante que los niños y niñas de distintas partes del mundo definieran la cultura americana como resultado de cantar *Down in the Valley*, una canción infantil que cantaban los vaqueros durante la conquista del Oeste, o la música patriótica del pro-

grama de Longwood Gardens. Son muchos los que se sienten ofendidos por las letras del hip-hop y rap: sin duda se mostrarían reacios a calificarla como la música que define la cultura americana.

Mientras que los partidarios y partidarias de la educación musical comienzan a prestar más atención a los lazos entre música y cultura, los ideales que separan la música de su contexto cultural están siendo descartados a favor de una filosofía basada en la praxis. El punto de vista normativo de la profesión acerca de la praxis enfatiza la relación de la cultura con el aprendizaje musical, en particular la comprensión de prácticas culturales mediante la interpretación musical. Con este objetivo, la educación musical opera como salvaguarda de la cultura, de la misma manera en que el objetivo recíproco de la cultura es el aprendizaje (Johnson, 2004). Es necesario reparar la desconexión existente, según Allsup (2003), entre la música que se enseña a los niños y niñas en las escuelas y la música que escuchan en sus momentos de ocio y que descubren en casa.

Musicando a Freire

¿Cómo observaríamos la experiencia multicultural que se presentaba a los niños y niñas al comienzo de este capítulo, si la mirásemos a través de la lente de un enfoque freiriano de la pedagogía crítica en la educación musical? Cuando mi colega Lynnel (Jenkins y Abrahams, 2006) enseña el contenido de la lección descrito en el párrafo inicial de este capítulo, utiliza estrategias (Abrahams y Head, 2005) ricas en ideales freireanos. Comienza pidiendo a los estudiantes que traigan a clase una grabación de la canción que mejor defina lo que son. Algunos alumnos y alumnas ponen sus grabaciones y ella inicia con los estudiantes un diálogo en el que explica cómo su identidad se ve delimitada por su elección de la música que escuchan. Ella se apodera de sus imaginaciones musicales y rinde homenaje a su mundo. Las discusiones son significativas, y ella aprende bastante acerca de sus estudiantes, lo que le ayuda a contextualizar sus capitales sociales y culturales al igual que sus hábitos colectivos (Bourdieu, 1977). Después, les canta la canción *Tomati sol, sol, sol, sol* (una parte de su herencia africana) y comparte su experiencia como profesora en Kimberley, Sudáfrica, donde los niños y niñas sudafricanos le enseñaron la canción. Los alumnos y alumnas aprenden un esquema rítmico de acompañamiento y aprenden a tocar los ritmos de percusión africana. Lyneel aprovecha esta oportunidad para explicar el concepto de *ostinato*, el fenómeno por el cual un patrón melódico o rítmico se repite una y otra vez. Entonces, utilizando estrategias constructivistas, Lynnel reta a los niños y niñas a que encuentren todos los recursos musicales que puedan identificar en la canción. Esto incita a los niños y niñas a vincular su mundo con el concepto que se discute en clase, y a aplicar su intelecto musical. En la pizarra se

dibuja un mapa con todas las palabras que acuden a la mente de los niños y niñas cuando piensan en este tipo de música, al igual que cuando piensan en la música que traen a clase. Más tarde, en grupos, los niños y niñas escriben un rap utilizando estas palabras. Una vez que han terminado de escribir, los niños y niñas escogen tambores africanos u otros instrumentos de percusión para acompañar los raps originales. Se trata de un paso creativo, pero también de una transición que los lleva de regreso al mundo exterior al aula. Finalmente, los niños y niñas interpretan unos para otros; utilizan su creatividad musical y celebran sus logros musicales por medio de la interpretación. Todas las tareas de aprendizaje son auténticas, en el sentido de que reflejan los pasos que los compositores siguen cuando se aplican al acto de su propia creación de música profesional. Esta implicación de la música como texto resulta empoderadora y es el conducto a través del cual los alumnos y alumnas leen (en términos freireanos) o musican el mundo.

Conclusión

La pedagogía crítica produce lo que Gates (1999, p. 17) denomina musicalidad críticamente reflexiva. La pedagogía crítica promueve que los alumnos y alumnas lleguen a ser conscientes de los resultados musicales que producen. «Los valores se desarrollan,» escribe Gates, «junto a conocimientos y habilidades, y todos estos se convierten en el bagaje personal de cada estudiante y en el bagaje colectivo de la sociedad en la que se hallan los alumnos y alumnas durante su proceso diario de creación». Puesto que la música refleja tanto el pensamiento como la emoción (Langer, 1953; Meyer, 1957), es tan capacitadora como poderosa; y como tal, la música proporciona herramientas de lenguaje mediante las cuales la emoción puede expresarse de forma no verbal. De esta forma, la música se conecta con la realidad de individuos y comunidades que buscan el cambio social (Schmidt, 2007*a*).

McCarthy (2000) escribe que la educación sólo puede ser efectiva si se asocia el aprendizaje con un acto creativo, ejerciendo por lo tanto una comprensión crítica de la experiencia. Puesto que las escuelas son esferas culturales y políticas, se implican de forma activa en la producción de normas, valores, conocimiento y lenguaje culturales y sociales. Por lo tanto, resulta necesario examinar el papel que desempeña la música en la educación y, en particular, el papel de la educación musical en la formación de ideales culturales, actitudes, prácticas y comportamientos culturales (Rose, 1990). Según Giroux (1983, p. 26), las escuelas son espacios sociales con un currículo dual, con una faceta manifiesta y formal, la otra oculta e informal. Además, si la educación musical ha de capacitar a los estudiantes para que sean pensadores críticos e informados, creadores activos y creadores solidarios de su propia historia cultural, entonces debe atender tanto a lo

implícito como a lo explícito, tanto a las comprensiones, significados y prácticas internos *coma* a los externos de la música en la educación. La pedagogía crítica busca identificar oportunidades en el aula ofreciendo esquemas que conectan la palabra con el mundo mediante su urgencia inflexible de transformación. Extiende los principios de la teoría crítica más allá del ámbito del pensamiento crítico mediante el planteamiento de problemas y el diálogo.

Freire tiene mucho que ofrecer a la educación musical, y la pedagogía crítica en la educación musical es un medio de llevar la pedagogía freireana al interior de las aulas de música. En *Pedagogía de la Ciudad,* Paulo Freire (1993) aseguró que la educación podría ser, aunque aún no lo es, una palanca para la transformación de la sociedad. La educación musical, tal y como se imparte hoy en día en muchas escuelas, no es una palanca para la transformación de los niños y niñas y de sus profesores y profesoras; sin embargo, podría y debería serlo. Los diseños curriculares de educación musical deberían ser el resultado de un proceso por el cual los alumnos y alumnas comparten sus herencias culturales propias cuando enseñan a sus compañeros y compañeras, pero también a sus profesores y profesoras, quiénes son y cómo sus propios contextos culturales encajan en el contexto más amplio del mundo. Un enfoque dialógico semejante fomenta que los alumnos y alumnas asuman lo que son, e invita a los otros alumnos y alumnas, y a sus profesores y profesoras, a compartir esa realidad. Una aproximación de este tipo a la educación musical proporciona un conducto a través del cual los profesores y profesoras y sus estudiantes comprenden el mundo.

La pedagogía crítica es un marco adecuado para la educación musical. Su misión es servirse del conocimiento para efectuar un cambio de percepción tanto en los alumnos y alumnas como en el profesor o profesora. Para la educación musical, un enfoque pedagógico que sea crítico con la planificación de unidades didácticas y del currículo logra que los profesores y profesoras, y sus estudiantes, sean capaces de resistirse tanto a las prácticas hegemónicas de educación musical en las escuelas como a la misma escolarización. Finalmente, la pedagogía crítica en la educación musical, como toda buena práctica en la enseñanza, promueve experiencias transformadoras que trasladarán la educación musical en las escuelas desde la periferia a un lugar más digno, en el centro de toda experiencia de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

ABRAHAMS, F. (2006): «Critical Pedagogy for Music Education: A Best Practice to Prepare Future Music Educators». *Visions of Research in Music Education,*7(7).

— (2005): «Transforming Classroom Music Instruction with Ideas from Critical Pedagogy». *Music Educators Journal,* 92(1), pp. 62-67.

ABRAHAMS, F.; HEAD, P.D. (2005): *Case Studies in Music Education.* 2ª ed. Chicago. GIA.

ALLSUP, R.E. (2003): «Transformational Education and Critical Music Pedagogy: Examining the Link between Culture and Learning». *Music Education Research,* 5(1), pp. 5-12.

— (1997): «Activating Self-Transformation through Improvisation in Instrumental Music Teaching». *Philosophy of Music Education Review,* 5(2), pp. 80-85.

APPLE, M. (1982): *Education and Power.* Boston. Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *Educación y poder.* Barcelona. Paidós Ibérica, 1997)

BOURDIEU, P. (1987): «The Forms of Capital», en RICHARDSON, J. (ed.): *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education.* New York. Greenwood Press, pp. 241-158.

— (1977): *Outline of a Theory of Practice.* Cambridge. Cambridge University Press.

BOWLES, S.; GINTIS, H. (1976): *Schooling in Capitalist America.* New York. Basic Books.

BOWMAN, W. (1993): «The Problem of Aesthetics and Multiculturalism in Music Education». *Canadian Music Educator,* 34(5), pp.1-15.

CENTER ON EDUCATION POLICY (2005): «NCLB: Narrowing the Curriculum?» Washington, DC. Center on Education Policy.

EISNER, E. (2002): *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs.* 3rd ed. Upper Saddle River, NJ. PrenticeHall.

ELLIOTT, D.J. (1995): *Music Matters: A New Philosophy of Music Education.* New York. Oxford University Press.

FREIRE, P. (1998): *Pedagogy of Freedom.* Boston. Rowman & Littlefield.

— (1993): *Pedagogy of the City.* New York. Continuum.

— (1985): *The Politics of Education.* New York. Bergin & Garvey.

— (1973): *Education for Critical Consciousness.* New York. Herder and Herder.

— (1970): *Pedagogy of the Oppressed.* New York. Continuum. (Trad. castellana: *Pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo xxi, 2002)

GATES, J.T. (1999): «Action for Change in Music Education: The Mayday Group Agenda», en McCARTHY, M. (ed.): *Music Education as Praxis: Reflecting on Music-Making as Human Action.* College Park. University of Maryland, pp. 14-25.

GIROUX, H. (1983): «Public Philosophy and the Crisis in Education». *Harvard Educational Review,* 54(2).

GRAMSCI, A. (1971): *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci.* New York. International Publishers. (Trad. cast.: *Cartas desde la cárcel.* Madrid. EDICUSA, DL, 1975)

HABERMAS, J. (1982): *Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason.* Englewood Cliffs, NJ. PrenticeHall.

JENKINS, L.J.; ABRAHAMS, F. (2006): *Best Teaching Practices in Music Education.* Princeton. Rider University.

JOHNSON, B.L. Jr. (2004): «A Sound Education for All: Multicultural Issues in Music Education». *Educational Policy,* 18(1), pp. 116-141.

KINCHELOE, J.L. (2005): *Critical Pedagogy.* New York. Peter Lang.

LAMB, R. (1996): «Feminism as Critique in Philosophy of Music Education», en BARTEL, R.L. ; ELLIOTT, D.J. (eds.): *Critical Rejections on Music Education: Proceedings of the Second International Symposium on the Philosophy of Music Education.* Toronto. Canadian Music Education Research Centre, pp. 237-263.

— (1996): «Feminist Pedagogy in Music Education». *Theory into Practice*, 35(2), pp. 124-131.

LANGER, S. K. (1953): *Feeling and Form: A Theory of Art*. New York. Scribner.

MACEDO, D. P. (1994): *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*. Boulder, CO. Westview Press, Inc.

McCARTHY, B. (2000): *About Teaching: 4mat in the Classroom*. Wauconda, IL. About Learning, Inc.

— (1987): *The 4mat System: Teaching to Learning Styles with Right and Left-Mode Techniques*. Barrington, IL. Excel.

McLAREN, P. (2002): *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. 4th ed. Boston. Allyn & Bacon. (Trad. cast.: *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México. Siglo XXI, 1999)

— (1998): «Che: The Pedagogy of Che Guevara: Critical Pedagogy and Globalization Thirty Years after Che». *Cultural Circles*, 3, pp. 29-103.

MEYER, L.B. (1989): *Style and Music Theory, History, and Ideology*. Philadelphia. University of Pennsylvania Press.

— (1957): *Emotion and Meaning in Music*. Chicago. University of Chicago Press.

OUCHI, W. G.; JAEGER, A. M. (1978): «Type Z Organization: Stability in the Midst of Mobility». *Academy of Management Review*, pp. 305-14.

REGELSKI, T.A. (2004): *Teaching General Music in Grades 4-8: A Musicianship Approach*. New York. Oxford University Press.

— (1998): «Critical Theory as a Basis for Critical Thinking in Music Education». *Studies in Music from the University of Western Ontario*, 17, pp. 1-19.

ROSE, A.M. (1990): «Music Education in Culture: A Critical Analysis of Reproduction Production and Hegemony». University of Wisconsin.

SCHMIDT, P. (2002*a*): «Looking for a Broader Road: College Music Education Curriculum through Social Lenses». *Presentado en The MayDay Group*, Columbus, OH.

— (2002*b*): «Music Education as Liberatory Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective». *Presentado en Paulo Freire Institute*, Los Angeles, CA.

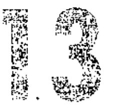
— (2001): «The Applications of a Dialoguing and Problem Posing Pedagogy for the Teaching of History and Philosophy of Music Education to Graduate Music Education Majors: An Action Research». Westminster Choir College of Rider University.

SMALL, C. (1998): *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Middletown, CT. Wesleyan University Press.

WALLACE, R. A.; WOLF, A. (1999): *Contemporary Sociological Theory: Expanding the Classical Tradition*. 6th ed. Upper Saddle River, NJ. PrenticeHall.

WINK, J.; PUTNEY, L. G. (2001): *A Vision of Vygotsky*. Boston. Allyn & Bacon.

WOODFORD, P.G. (1997): «Transfer in Music as Social and Reconstructive Inquiry», en RIDEOUT, R. (ed.): *On the Sociology of Music Education*,. Norman. University of Oklahoma, pp. 43-54.



Reflexiones sobre la violencia de las pruebas de evaluación estandarizada y la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica

Valerie J. Janesick

Introducción

La violencia se encuentra tan omnipresente en la sociedad contemporánea que es posible no reconocerla aunque la tengamos justo delante de nosotros. La televisión, las películas, las revistas populares, la publicidad, Internet, algunos temas de rap y los juegos de Play Station, por mencionar unas pocas áreas de violencia, están llenas de momentos, si no de horas, de escenas violentas. Muchos argumentan que estamos entrenados para ser insensibles a la violencia, ya que es muy habitual, e implacable. En este artículo quiero examinar la violencia que existe en las pruebas de evaluación estandarizada, como ejemplo de una de esas formas de violencia que tenemos ante nuestros ojos. En este volumen de ensayos, los autores reflexionamos sobre cómo hemos evolucionado después de una generación de pedagogía crítica, así que también examinaré otros dos aspectos: por una parte, cómo la pedagogía crítica se ha visto desplazada, en el caso de las pruebas de evaluación estandarizada, hacia una posición marginal; por otra parte, cómo la pedagogía crítica puede considerarse como el marco de trabajo y de inspiración para un movimiento social, liderado por ciudadanos como Monty Neil en *www.fairtest.com,* que se ha desarrollado en todo Estados Unidos y que exige una reforma de los sistemas de evaluación. Por lo tanto, son dos las líneas de trabajo que operan de manera simultánea en este artículo.

Como resultado de esta doble línea de trabajo nos encontramos con una cantidad interminable de información, tanto en los medios de comunicación impresos como en los no impresos, que se refiere a las pruebas de evaluación estandarizadas, a la reforma del sistema de evaluación y a las pruebas de evaluación auténtica. De hecho, en Internet existen tantas páginas web dedicadas a criticar las pruebas de evaluación estandarizada, tantos datos que demuestran lo dañino de estas pruebas, tantos espacios en que se promueve una reforma del sistema de evaluación estado por estado

y la implantación de técnicas de evaluación auténtica que sustituya al enfoque defectuoso de las pruebas de evaluación estandarizada, que solamente voy a poder describir y analizar el contexto de las páginas más conocidas para explicar que la pedagogía crítica se encuentra en buen estado de salud hoy en día.

¿Por qué las pruebas de evaluación estandarizada son una forma de violencia?

Una de las definiciones de violencia que existe en el diccionario es: 'herida por deformación, infracción o profanación'.

Si observamos los múltiples casos de pruebas de evaluación estandarizada a las que los estudiantes sólo pueden presentarse una vez, y que el gobierno defiende en la ley conocida como «Que ningún niño quede rezagado», no queda otra alternativa que hablar de violencia. Deformación de la información que se da en los informes de resultados (para garantizar la financiación gubernamental), infracción en cuanto al tiempo real de las clases (y en cuanto al currículo) y profanación arrogante del tiempo asignado a las clases (un tiempo que se utiliza para realizar exámenes de prueba destinados a preparar los exámenes reales); todo converge para mostrar la violencia de las pruebas de evaluación estandarizadas. Varios autores (véase Horn y Kincheloe, 2001; Janesick, 2006; Kohn, 2000; McNeil, 2000, Meier, 2000; Minkin, 2004; Ohanian, 1999) han documentado el sufrimiento emocional y el estrés que provocan las pruebas de evaluación. Para mí, lo que resulta sorprendente es el hecho de que, como educadores y educadoras, hablamos de crear un entorno protector en nuestras escuelas, y sin embargo nos comportamos de otra manera en lo que concierne a las pruebas de evaluación estandarizadas.

Desde los años noventa ha aumentado progresivamente mi preocupación por el hecho de que las pruebas de evaluación estandarizadas tengan una importancia cada vez mayor, a pesar de que somos conscientes de su nocividad y parcialidad. Todavía es más importante el ataque sistemático contra la educación pública que comenzó en los años ochenta con la administración de Ronald Reagan, y que no ha amainado. De hecho, este ataque se ha intensificado bajo la forma del modelo empresarial de búsqueda de beneficios, que ha reemplazado en importancia al aprendizaje (desdeñando estudios sobre aprendizaje infantil, y trabajos de investigación que muestran claramente cuánto han sufrido las poblaciones desfavorecidas en general debido a las pruebas de evaluación estandarizadas). Por supuesto, si asumimos que los colegios reflejan la sociedad, sólo hay que fijarse en la política actual. He escrito con anterioridad (2006) que no es extraño que las escuelas estén siendo moldeadas como si fueran pequeñas empresas,

con un modelo de educación y evaluación igual para todos. La intrusión en el campo de la educación resulta sencilla para los políticos que se comportan como matones de la mafia con la excusa de no dejar a ningún niño atrás. Observemos una viñeta que apareció recientemente en el St. Petesburg Times de Florida el diez de febrero de 2005, y cuyo autor es Lane De Gregory. La hemos reflejado aquí como indicador de la violencia y la depravación de las pruebas de evaluación estandarizada. Janesick (2006) ofrece una descripción y explicación más amplia:

> *El título dice «No es más que otra prueba de evaluación de primaria en Florida». Y nos presenta a George Purvis Jr, que está en una pequeña habitación en la quinta planta del hospital. Herido en un accidente de bicicleta, debe arrastrarse para realizar el examen de décimo curso de evaluación de primaria de Florida, el FCAT, a pesar de que no puede sujetar el lápiz del número 2 con el que debe realizarse la prueba. Por suerte es un joven creativo, ya que ha utilizado cinta adhesiva enrollada alrededor del lápiz hasta que ha podido sujetarlo para rellenar las 54 casillas del cuestionario de evaluación. Por supuesto, ha tenido que ignorar los violentos espasmos de su espalda y redactar como ha podido una redacción con su debilitada mano izquierda. ¿Sabe usted que cada año en Florida, muchos niños enfermos y heridos se presentan a realizar las pruebas del FCAT?: niños en diálisis, escayolados, con trasplantes, con una médula nueva, el cuello roto, niños y niñas con goteros de quimioterapia y niños y niñas incapacitados por quemaduras. George Purvis ha realizado grandes progresos en su rehabilitación. Ya no necesita pañales o una silla de ruedas. Se tambalea en la ducha y es su padre quien le ata los zapatos. Cuando se presentó al FCAT, el rollo de cinta que envolvió alrededor de su lápiz tenía dos pulgadas de grosor y una pulgada de longitud.*

Totalmente extenuado por la realización del examen, regresa a la cama del hospital a descansar y a prepararse para la nueva batería de exámenes, que tendrá lugar dos semanas después.

Tengamos este caso en mente mientras desarrollamos este artículo y buscamos alternativas (basadas en la práctica de la pedagogía crítica) a las pruebas de evaluación estandarizada.

Como resultado de la insatisfacción de los exámenes más habituales, de las pruebas de evaluación estandarizada y de la importancia que se concede a la memoria y repetición en el aula (un hecho que indica una nostalgia fuera de lugar por los viejos tiempos), muchos profesionales, investigadores y educadores de ambos sexos comenzaron a reflexionar en los años ochenta y noventa sobre la mejor manera de evaluar el trabajo de los alumnos y alumnas. Como consecuencia, el movimiento por la evaluación auténtica evolucionó, y se encuentra en la actualidad perfectamente activo. Impacientes, los educadores y educadoras, así como los investigadores e investigadoras, comenzaron a dirigirse a las pruebas de evaluación autén-

tica para ver si sus estudiantes podían explicar, aplicar y criticar sus propias respuestas y justificar las que daban. Por lo demás, la evaluación auténtica es dinámica, se centra en lo que los alumnos y alumnas deberían ser capaces de hacer y realiza un seguimiento continuo del progreso de los alumnos y alumnas en sus estudios. Es en su mayor parte semejante al proceso que se da en las artes con las herramientas críticas, la retroalimentación, la redirección y la reconstrucción. La evaluación auténtica existe por oposición a los exámenes más habituales. Los exámenes típicos se definen por los rasgos siguientes:

Características de un examen típico

1. Normalmente tienen una y sólo una respuesta correcta, y la validez de esta respuesta está limitada a una única fecha concreta, designada por burócratas.
2. Normalmente no guardan conexión alguna con el entorno del alumno o alumna.
3. Normalmente están redactados por un burócrata alejado del entorno del alumno o alumna.
4. De hecho, se da la posibilidad que el redactor del examen no conozca o no tenga formación sobre el tema al que se refieren las preguntas.
5. Normalmente se trata de exámenes simplificados con el objetivo de facilitar su corrección.
6. Proporcionan una única puntuación en una única oportunidad.

Esta visión de los exámenes y los procesos de evaluación de los alumnos y alumnas no resultaba satisfactoria para muchos educadores y educadoras. Así que se creó una nueva forma de definir y considerar el proceso de evaluación. Esta nueva visión se denomina evaluación auténtica.

¿En qué consiste la evaluación auténtica? ¿De qué forma incluye a la pedagogía crítica?

Existen numerosos libros y artículos acerca de la evaluación auténtica. Muchos escritores y escritoras han dedicado su tiempo a examinar distintos aspectos del proceso de evaluación, han hecho una crítica seria de las pruebas de evaluación estandarizada y han propuesto alternativas razonables a éstas. Escritores como Grant Wiggins, Alfie Kohn, Joe Kincheloe, Ray Horn y Susan Ohanian tienen numerosos libros y artículos dedicados a la evaluación auténtica. Wiggins (1998) sugiere las siguientes pautas

para la realización de una evaluación auténtica, pautas con las que muchos miembros que defienden nuestro punto de vista estarán de acuerdo. Una prueba de evaluación es auténtica cuando:

1. Es realista. Por lo tanto, la prueba de evaluación debe estar muy cerca de la forma en que las habilidades de una persona se ponen a prueba en el mundo real. Por ejemplo, cuando yo era bailarina, en la clase de ballet practicaba ejercicios de danza como pliés, jetés, giros, ejercicios, etc. Pero esto son meros ejercicios. Una prueba de evaluación auténtica sería la interpretación real del ballet. En el ballet *El Lago de los Cisnes*, como miembro del reparto, me vi obligada a mostrar qué es lo que podía hacer. Ésta es una prueba realista, una medida de evaluación integral.
2. Requiere juicio e innovación. En esta situación, el alumno o alumna debe utilizar sus conocimientos y habilidades para resolver problemas. Además, el alumno o alumna debe justificar sus respuestas.
3. Requiere que los alumnos o alumnas «ejecuten» el tema. Volviendo al ejemplo de la bailarina de ballet, la bailarina debe unir todos los pasos è interpretar un papel en un ballet real. Lo que supone la participación de toda la persona, con sus emociones, con sus pensamientos, con sus sentimientos y con todo lo que éstos implican.
4. Es una réplica o una simulación de las pruebas reales a que se enfrentan las personas en el puesto de trabajo, en la vida personal y en la vida ciudadana. Puesto que cada uno de los alumnos y alumnas se encuentra en un estadio único de crecimiento y desarrollo en cada momento, es muy fácil darse cuenta de por qué las pruebas de evaluación auténtica tienen más sentido que los exámenes artificiales estandarizados. Aunque sólo sea porque una misma talla de ropa no sienta igual de bien a todos los alumnos y alumnas. Basta con un poco de sentido común para darse cuenta.
5. Evalúa las habilidades y destrezas del alumno o alumna a la hora de utilizar de forma efectiva y eficiente un repertorio de múltiples habilidades para completar un problema o una tarea. En términos de acceso a habilidades que vayan más allá de las matemáticas o la expresión, la evaluación auténtica se basa en los distintos tipos de inteligencia que puede desarrollar una persona.
6. Permite muchas oportunidades para practicar, ensayar, consultar, retroalimentar y perfeccionar los rendimientos y resultados reales. Por lo tanto tenemos una secuencia como la que sigue: resultados, retroalimentación, revisión de los resultados, retroalimentación, resultados, etc. En otras palabras, los alumnos y alumnas deben aprender y mejorar cuando ejecutan la tarea asignada. Esto se parece mucho a la manera en que la crítica constante sirve para

> que un artista evolucione. Si utilizamos otra vez el ejemplo de la danza, después de cada representación el director de un ballet o una pieza interpretativa suele leer «apuntes críticos». Por lo tanto, inherente al concepto de retroalimentación está el supuesto de que el alumno o alumna trabajará para mejorar la próxima prueba de rendimiento.

Las razones por las que la valoración integral es importante son obvias. Todos los profesores y profesoras se ven obligados a evaluar los logros y la evolución de sus estudiantes. Dado que los profesores y profesoras trabajan de manera constante con distintos aspectos de los procesos de evaluación, los educadores y educadoras de cualquier especialidad desean encontrar sistemas de evaluación auténticos, funcionales y realistas. Los principios básicos de la evaluación auténtica son congruentes con los principios de pedagogía crítica analizados en este artículo, y suponen un ejemplo de la misma. Una persona que pone en funcionamiento los principios de la pedagogía crítica es a menudo una persona que utiliza herramientas de evaluación auténtica. Entre éstas están, aunque no son las únicas, el pensamiento crítico, el pensamiento emancipatorio, el pensamiento dialéctico, las habilidades de pensamiento complejo y la consideración de los estudiantes como personas que poseen una humanidad, una comprensión y un pensamiento propios. Creo que una persona que practica activamente la pedagogía crítica es también un intelectual público crítico. Como intelectual público he aprendido, gracias a la pedagogía crítica, que todas las actividades educativas constituyen también actividades éticas morales, así como una oportunidad para otorgar poder a cualquier profesor o profesora y a cualquier alumno o alumna.

Algunos ejemplos de técnicas de evaluación auténtica basadas en la pedagogía crítica son las carpetas que muestran lo que el alumno o alumna puede realizar durante las distintas etapas de su aprendizaje; la redacción de diarios que muestran lo que ha aprendido el alumno o alumna; la elaboración de vídeos, CD u otros medios de comunicación electrónica; evaluaciones tutor-alumno; evaluaciones de sus compañeros y compañeras; representaciones; o danza, teatro, poesía, fotografía y todas las formas de expresión artística narrativa, por nombrar unas pocas. Al mostrar lo que el alumno o alumna puede realizar, vamos más allá del método de ejercicios repetitivos que se dan con frecuencia en la escolarización y en la sociedad. Existen muchas tareas auténticas que pueden desarrollarse con el objetivo de servir a los propósitos del profesional de la pedagogía práctica. La clave es que los profesores y profesoras y los alumnos y alumnas se unan y demuestren de manera regular que son muy pocos los que encajan dentro de un mismo molde, y que existen múltiples formas de conocer nuestro mundo.

Sobre la naturaleza tranquilizante de la pedagogía crítica y los movimientos sociales ciudadanos en acción

Cuando pienso en la pedagogía crítica pienso en qué tranquilizante es saber que, gracias a la pedagogía crítica, puedo contrarrestar los efectos violentos de las pruebas de evaluación estandarizada por medio de una alternativa valiosa, la de una evaluación integral. No sólo eso, sino que los grupos organizados de ciudadanos y ciudadanas que se unen para exigir la reforma de las pruebas de evaluación en las escuelas forman un movimiento activo y muy vivo en la actualidad, lo que contribuye a esta naturaleza tranquilizadora. Existe un movimiento social de padres y madres, de educadores y educadoras, de alumnos y alumnas, preocupados por esta cuestión, y la organización responsable de esto es FAIRTEST (exámenes justos). Este grupo, compuesto de subgrupos procedentes de todos y cada uno de los estados de Estados Unidos, ha planteado preguntas serias a un público amplio a través de su página web, *www.fairtest.org*. Esta página web explica la historia del movimiento de los exámenes estandarizados, del movimiento de reforma y del movimiento de exámenes, así como la crítica a estos movimientos. Además, cataloga las actividades de los estados miembros de la ARN o Assessment Reform Network (una red para la reforma de las pruebas de evaluación). Se exhibe un listado de los estados, ordenados de acuerdo con la cantidad de pruebas de evaluación estandarizada que en ellos se realiza y de acuerdo con el modo en que los ciudadanos y ciudadanas se han organizado para combatir esta rampante y absurda realización de pruebas.

En algunos estados concretos, por ejemplo en California, Ohio e Iowa, los ciudadanos y ciudadanas se enfrentan a las pruebas de evaluación estandarizadas sacando a los alumnos del aula en los días en que se llevan a cabo estas pruebas, escribiendo cartas a los directores de los periódicos y celebrando encuentros en lugares públicos para enfrentar a los representantes de la administración con los presupuestos éticos de los estándares y las pruebas de evaluación. En la página web de Ohio se propone una serie de actividades, por ejemplo la organización de una marcha hasta la sede de la administración estatal. De hecho, FAIRTEST ofrece listados de ejemplos de cartas a los directores y directoras de distintas publicaciones, así como descripciones y actas de los encuentros y reuniones y consejos para que la gente se organice en su propio estado. Merece la pena visitar esta página web, ya que muestra ejemplos de ciudadanos y ciudadanas que han logrado unirse para participar en la construcción de su comunidad por medio de su profunda preocupación por el estado del sistema educativo. Así, la pedagogía crítica es también acción crítica.

Con Fairtest como líder del seguimiento que se hace a la marcha de los acontecimientos en todo el país, los alumnos y alumnas no tardaron

demasiado en sumarse a la discusión. De hecho, los alumnos y alumnas gestionan su propia página web, Students Against Testing (estudiantes en contra de los exámenes), con la dirección *www.nomoretests.com*. Al visitar esta página nos encontramos por ejemplo con que los alumnos y alumnas tienen una sección en la que exhiben un listado de cien cosas que se pueden hacer EN LUGAR DE realizar las pruebas de evaluación estandarizadas. No ofreceré aquí una lista de esas cien actividades, pero podemos nombrar unas pocas de las que proponen y describen, por ejemplo escribir una autobiografía, diseñar una página web, construir tu propio mobiliario, desmontar y volver a ensamblar un ordenador, hacer un viaje en bicicleta, entrevistar al conserje de la escuela, ayudar a alguien, entrevistar a miembros de la comunidad para realizar un proyecto de tradición oral, leer el proyecto y hacer historia. Los alumnos y alumnas que elaboran esta página, como hemos podido comprobar, se sirven también del sentido del humor para la hora de mostrar los errores de las pruebas estandarizadas. De hecho, parodian estas pruebas por medio de su propio «El mejor examen estandarizado jamás propuesto». Mostraremos unos pocos ejemplos de la página de parodia.

1. El «Milagro de Texas» demostró que:
   - La música *country* hace a los niños más inteligentes.
   - Lo que se necesita es expulsar a los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías y a los que obtienen peores calificaciones.
   - Realizar exámenes es lo mismo que aprender.
   - No todos pueden pensar por sí mismos.
2. Lo que las calificaciones de los alumnos y alumnas reflejan con más exactitud es:
   - El nivel de ingresos de sus padres.
   - Su habilidad para aprender y explorar el mundo.
   - El número de pelos que tienen en la nariz.
   - Cuantas dosis de Prozac les dieron la semana anterior.
3. Verdadero o falso (¡y no hay respuesta intermedia!):
   - En última instancia, los exámenes son necesarios para comprobar el rendimiento de las escuelas.
   - El examen de cuarto curso del Sistema de Evaluación Primaria de Massachussets es más largo que el examen de acceso al Colegio de Abogados de Massachussets (verdadero).
   - No hay nada que esté en mi mano para cambiar la tendencia de las pruebas en nuestras escuelas.
   - Los exámenes están cuidadosa y exactamente corregidos por personal de las empresas de exámenes que tiene la formación adecuada.
   - Un día, descubrirás la razón por la que tuviste que realizar tantos exámenes.

PUNTO EXTRA: (pista: ¡Puede que incluso consigas más dinero estatal si haces éste!)

1. Crea tu propio sistema educativo.
2. Haz una lista de todas las cosas que estarías haciendo ahora mismo si no tuvieras que hacer éste o cualquier otro examen.

Obviamente, puede apreciarse que están explotando su lado creativo humorístico, vistos estos ejemplos. Por otra parte, han realizado un diligente trabajo de búsqueda de bases de datos para elaborar listados de, por ejemplo, todas las organizaciones que se oponen a las pruebas de evaluación estandarizadas, de forma muy parecida a como lo ha hecho la ARN. También han elaborado resúmenes de los trabajos de investigación existentes sobre las pruebas de evaluación estandarizada y sobre los problemas que éstas plantean a la hora de hacerlas comprensibles a padres y estudiantes de manera que, gracias a la información, se consiga una reacción orientada a la acción.

Me resulta muy sorprendente el hecho de que funcionarios y agentes gubernamentales tengan la osadía de inmiscuirse en el trabajo de los educadores y educadoras profesionales, y que en ese proceso menosprecien y critiquen a un grupo de trabajadores y trabajadoras casi enteramente femenino. ¿Harían eso en el campo de la medicina o en el campo legal, por poner un ejemplo? ¿Intentarían hacer lo mismo en el campo de la ingeniería o de las artes? El hecho es que resulta muy fácil atacar al sistema educativo. La fantasía de estos críticos casuales se manifiesta a veces en términos de «cualquier tiempo pasado fue mejor», una fantasía que resulta asombrosa si se estudian las pruebas. ¿Existió alguna vez ese «mejor tiempo pasado»? A esto se suma el hecho de que a los medios de comunicación les encantan las historias que tienen que ver con el fracaso escolar en las escuelas públicas. ¿No es sorprendente que el fracaso en las escuelas privadas reciba tan poca cobertura, si es que reciben alguna? Por ejemplo, en un hecho que tuvo lugar hace poco en el estado de Florida, se determinó que un colegio concertado religioso era culpable de una mala utilización de fondos públicos, ya que no facilitó ningún tipo de documento que justificara la utilización de estos fondos. No había cumplido las promesas vacías de mejores resultados; de hecho, los resultados y conocimientos de los alumnos y alumnas de esta empresa (pues en realidad se trataba de una empresa privada subvencionada con capital público) estaban por debajo de la media. Por extraño que pueda parecer, este caso particular de Florida sólo lo cubrieron de forma continua los medios de comunicación locales, y la CNN sólo hizo referencia a la noticia en una ocasión. El reportaje de la CNN era breve y no describía la situación. Esto último no resulta nada sorprendente en vista del ataque concertado contra la educación pública que comenzó con la era Reagan, en los años ochenta. Tanto Reagan y sus

funcionarios como los gobernantes que le han seguido hasta la actualidad han intentado:

1. Denigrar la educación pública con el objetivo de dirigir un plan de privatización de las escuelas públicas que las transforme en empresas privadas.
2. Suprimir el Departamento de Educación de Estados Unidos, un punto que se enfrentó a una oposición de tal calibre que Reagan y sus muchachos tuvieron que abandonarlo (aunque imagino que volverá a intentarse).
3. Desarrollar un programa (sigue en funcionamiento) centrado en dar más publicidad a las historias de fracaso escolar que a las historias de éxito académico en el contexto de la educación pública; al mismo tiempo, ofrecer muy poca información acerca de las escuelas privadas y sus fracasos (comprueben la prensa diaria para ver si aparece alguna historia de éxitos académicos en la escuela pública).
4. Utilizar las pruebas de evaluación estandarizada como si fuera la única forma de medir la efectividad educativa; cuando se detecten problemas en las mismas, como de hecho sucedió, bajar el nivel de las pruebas para que parezca que hay más número de aprobados. En cuanto al caso de los alumnos y alumnas que abandonan la escuela, falsificar directamente las cifras de abandonos.
5. Marginar a las personas que ofrecen pruebas rigurosas del derroche que suponen las pruebas de evaluación estandarizadas; como ejemplo, recordemos la limpieza de la base de datos del Centro de Información de Recursos Educativos (ERIC) que realizó la administración Bush en abril de 2002, y en la que se borraron toda la bibliografía y todos los trabajos de investigación que «no estuvieran de acuerdo con la política administrativa en lo referente a educación y exámenes»; lo que es más, con un mal gusto sobresaliente, los miembros del equipo de Bush fueron un paso más allá y llegaron a proporcionar los nombres de los investigadores e investigadoras, a los que tacharon de «poco científicos,» sin tener en cuenta el hecho de que esos investigadores e investigadoras realizaban un meticuloso trabajo «científico».
6. Descargar a los profesores y profesoras de la dura tarea de enseñar las materias curriculares, para que puedan dedicarse completamente a preparar a los alumnos y alumnas para las pruebas de evaluación estandarizada; hacer que los profesores y profesoras trabajen bajo la siguiente máxima empresarial: «Si apruebas el examen, te ofrecemos una financiación elevada; si no, publicamos el nombre de tu escuela en la lista de fracasos».
7. Utilizar las pruebas de evaluación estandarizada como cobertura para que no se sepa lo que está sucediendo en realidad con los alumnos y

alumnas que abandonan el sistema escolar, es decir, los alumnos y alumnas con necesidades especiales, los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías, y los niños y niñas cuya lengua materna es diferente del inglés.

8. Lograr que la gente acepte la creencia errónea de que más exámenes equivalen a mejores escuelas (a pesar de que no existe ninguna prueba que lo demuestre).
9. Echar tierra sobre los informes que muestran los beneficios y los conflictos de intereses relacionados con individuos y empresas que obtienen millones de dólares del negocio de los exámenes. Como sucedió en Florida, un estado cuyo examen estandarizado (FCAT) era gestionado por Neil Bush, el hermano del gobernador de Florida; como consecuencia de la indignación pública, el examen fue vendido a MacMillan, empresa que tiene a la madre de los Bush como miembro del Consejo de Administración.
10. Negar los resultados de las investigaciones que muestran claramente todos los problemas que hemos citado anteriormente en relación con las pruebas de evaluación estandarizadas y sus efectos; en otras palabras, quitarle bazas a la ciencia.
11. Intentar lograr que la opinión pública se crea que, en lo que se refiere a exámenes, un único molde es bueno para todos.
12. Junto a todo lo demás, intentar igualar a todas las regiones de Estados Unidos (noreste, sureste, el antiguo sur, el suroeste, el oeste, el noroeste, el norte central y el medio oeste) en lo que se refiere al currículo.
13. Hacer que los estados bajen el listón en lo que se refiere a las exigencias en los exámenes.

Por desgracia, y a pesar de las voces disidentes que han surgido entre aquellos que analizan los problemas de las pruebas de evaluación estandarizadas, la opinión pública sigue sin ser consciente, en gran medida, de la naturaleza y perjuicios de estas pruebas de evaluación estandarizadas. Del mismo modo, no resulta sorprendente que la opinión pública siga sin saber de la existencia de la pedagogía crítica y de las pruebas de evaluación auténtica. Mientras tanto, siguen apareciendo signos de esperanza que muestran cómo los estados que han experimentado la violencia de las pruebas de evaluación estandarizadas están empezando a tomar las riendas de las medidas educativas y a decir: «¡Basta ya!». En la página web de FAIRTEST podemos encontrar los vínculos que nos llevan a las páginas de todos los estados que están enfrentándose la violencia de los exámenes estandarizados.

Podemos acceder, por ejemplo, a la página de la Coalición por la Reforma de la Evaluación en Florida (FCAR). En *www.fcar.org* encontraremos información histórica sobre el seguimiento de este asunto en la que se

exponen las debilidades y los problemas de los exámenes estandarizados y de la ley conocida como «Que ningún niño quede rezagado». Los miembros de FCAR trabajan para:

1. Realizar un seguimiento de los usos y abusos del Examen de Evaluación Primaria de Florida.
2. Defender a los niños y niñas de Florida.
3. Promover políticas públicas que apoyen unas pruebas de evaluación auténticas y constructivas.
4. Dar a conocer al público las alternativas a las pruebas de evaluación estandarizadas.
5. Hacer públicas las costosas cargas y los efectos negativos de la ley conocida como «Que ningún niño quede rezagado».

Todo lo cual muestra un rayo de esperanza en este oscuro panorama. También el estado de Ohio cuenta con una página web en la que colaboran padres y activistas de la educación (en *www.stophighstakestesting.org* o *www.stopopts.com*); los objetivos de esta página sitio son los que indica su nombre, detener el Examen de Suficiencia de Ohio (Stop the Ohio Proficiency Tests). En esta sofisticada página web, los ciudadanos y ciudadanas encontrarán patrones de cartas con las que dirigirse al congreso, a los empresarios y a las editoriales de libros de texto (que han cambiado recientemente los contenidos de los libros para incluir los exámenes estatales, y que por lo tanto aseguran una población de alumnos y alumnas sin cerebro). Estos editores de libros de texto no tienen en cuenta el uso de la creatividad o la imaginación en el proceso de aprendizaje. Tristemente, han trivializado el aprendizaje en los niños y niñas reduciendo la escolarización a la memorización de una cierta cantidad de hechos, al adiestramiento para extraer estos hechos de su memoria y a la elección de la respuesta adecuada en un examen. De modo que libros y exámenes están en realidad formulados para evitar que los niños ejerciten sus habilidades de pensamiento crítico y complejo.

Echemos un vistazo, por poner sólo un ejemplo más, en el estado de California. Los educadores y educadoras y los ciudadanos y ciudadanas de California organizaron una página web muy completa, *www.calcare.org*, donde podemos ver que esta Coalición por la Reforma Auténtica de la Educación en California está desarrollando una lucha contra las pruebas de evaluación estandarizadas, contra las impropiedades éticas en la administración y contra las calificaciones del Examen de Logros Stanford 9 que se utiliza en California, exponiendo los perniciosos efectos que esta prueba tiene sobre los niños y ofreciendo, al mismo tiempo, argumentos convincentes acerca del sesgo cultural del examen. Más aún, los educadores y educadoras y los administradores y administradoras escolares se

han incorporado al movimiento y, de hecho, han comenzado un meticuloso proceso de revisión de libros de texto que tiene como consecuencia el rechazo de todos aquellos libros que muestran un enfoque de molde único y de aquellos cuya metodología de aprendizaje consiste únicamente en la repetición de ejercicios. Los profesores y profesoras de California han contribuido a la página web, donde hacen públicas historias que hablan de logros y esperanza, lo que demuestra claramente el valor de la pedagogía crítica.

Así que podemos encontrar ejemplos de ciudadanos y ciudadanas activos en todo el territorio de los Estados Unidos. Lo que estos ciudadanos y ciudadanas tienen en común, estado por estado, es que nos cuentan historias de una búsqueda dirigida a encontrar cursos de acción alternativos y factibles; además, indican que la actual política de pruebas de evaluación estandarizadas no está funcionando. A pesar de que la mayor parte de la investigación se ha llevado a cabo con alumnos y alumnas que pertenecen a minorías, alumnos y alumnas que no tienen el inglés como lengua materna y alumnos y alumnas con discapacidades, los exámenes estandarizados dañan por igual a todos los niños y niñas. Gracias a las iniciativas de estos ciudadanos y ciudadanas logramos encontrarnos con la naturaleza tranquilizadora de la pedagogía crítica. Ellos y ellas no vuelven atrás. Se mueven solamente hacia delante, y llaman a una participación activa de todos los estados en lo que se refiere a estos temas.

Esperanza para el futuro

Podría pensarse que, debido a la notoriedad y prevalencia de las pruebas de evaluación estandarizada, resulta casi imposible cambiar la situación existente. Sin embargo, si no fuera por las pruebas de evaluación estandarizada, podríamos no haber asistido a esta movilización de ciudadanos y ciudadanas activos. Si se visitan las páginas mencionadas en este artículo, uno puede sorprenderse de lo que encuentra. En lugar de apatía se encuentra acción. En lugar de falta de información y secretismo se encuentra sinceridad, y toda una profusión de datos críticos que apoyan la evaluación auténtica y la reforma de la evaluación, con el objetivo inmediato de reemplazar la violencia de las pruebas de evaluación estandarizadas. Y lo que es más obvio, uno se encuentra con que los alumnos y alumnas, los administradores y administradoras y los padres y madres no son meros observadores del proceso educativo. Son participantes activos. Esto es, en mi opinión, el cuerpo y alma de la pedagogía crítica. Sí, tenemos un largo camino que recorrer. Sí, no podemos permitirnos perder impulso. Sin embargo, para parafrasear las palabras del gran filósofo y maestro Lao Tzu, un viaje de mil millas comienza con un solo paso.

Referencias bibliográficas

HORN, R.; KINCHELOE J. L. (2001): *American Standards: Quality Education in a Complex World, The Texas Case.* New York. Peter Lang Publishing.

JANESICK, V. J. (2006): *Authentic Assessment Primer.* New York. Peter Lang Publishing.

— (2000) *The Assessment debate: A Reference Handbook.* Santa Barbara, CA. ABC-CLIO Publishers.

KOHN, A. (2000): *The Case against Standardized Testing: Raising the Scores, Ruining the Schools.* Portsmouth, NH. Heinemann.

— (1999): *The Schools Our Children Deserve: Moving Beyond Traditional Classrooms and «Tougher Standards»* Boston. Houghton Mifflin.

McNEIL, L. (2000): *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing.* New York. Routledge.

MEIER, D. (2000): *Will Standards Save Public Education?* Boston. Beacon Press.

MEIER, D. y otros (2004): *Many Children Left Behind: How the NCLB Act is Damaging Our Children and Our Schools.* Boston. Beacon Press.

MINKIN, M. (2004): «Test Ban Entreaty: An Interview with Alfie Kohn». *Hope Magazine.* Enero-Febero, pp. 1-3.

OHANIAN, S. (1999): *One Size Fits Few: The Folly of Educational Standards.* Portsmouth, NH. Heinemann.

WIGGINS, G. (1998): *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance.* San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

— (1993) *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing.* San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

Páginas web ordenadas según la cantidad de información que proporcionan al visitante (de mayor a menor)

1. FAIRTEST (Exámenes justos), *www.fairtest.org*
   El Centro Nacional por las Pruebas de Evaluación Justas y Abiertas (FAIRTEST) trabaja para acabar con el mal uso y los fallos de las pruebas de evaluación estandarizadas y para asegurar que la evaluación de los alumnos y alumnas, de los profesores y profesoras y de las escuelas sea justa, abierta, válida y educativamente beneficiosa. Esta organización es un centro de información sobre todos los aspectos relacionados con los exámenes. Cataloga las acciones más recientes en cada estado e informa sobre las organizaciones que combaten las pruebas de evaluación injustas. Contiene también datos sobre la ley conocida como «que ningún niño quede rezagado» y ofrece muchas soluciones en relación con pruebas justas de evaluación a padres y madres, profesores y profesoras y alumnos y alumnas. En FAIRTEST también encontramos artículos de opinión, un seguimiento de los trabajos de investigación en esta área, y consejos sólidamente justificados para todas aquellas personas que estén realmente interesadas en evaluar de forma realista el progreso de los alumnos y alumnas. Se centra en el refuerzo de las capacidades autónomas, no en su destrucción. También tiene muchos vínculos

relacionados con organizaciones profesionales que se posicionan de manera formal contra las pruebas de evaluación estandarizadas.

2. Alfie Kohn, *www.alfiekohn.org*
   Esta página web ofrece libros, artículos, estudios de investigación recientes, actividades básicas e información sobre la reforma de las pruebas de evaluación. Además, publica una serie de argumentos básicos en el caso de que alguna persona quiera utilizarlos para debatir acerca de las pruebas de evaluación estandarizadas. En esta página web encontramos también un listado de vínculos que dirigen a otras páginas web.
3. Estudiantes Contra los Exámenes, *www.nomoretests.com*
   Esta página web tiene actualizaciones realizadas por estudiantes que investigan sobre los peligros del exceso de exámenes, y proporciona información actualizada de la ley conocida como «que ningún niño quede rezagado». Es una muestra estimulante del activismo estudiantil dedicado a obtener documentación en todas las etapas de la enseñanza: desde los cursos de primaria hasta la universidad. Existen bases de datos, resúmenes de los últimos hallazgos sobre los exámenes y los efectos perjudiciales de éstos, y estimulantes y creativas piezas humorísticas sobre los peligros de las pruebas de evaluación estandarizadas.

Pedagogía del testimonio: Reflexiones sobre la pedagogía de la pedagogía crítica

Luis Huerta-Charles

El proceso de concienciación ocurre entre sujetos (entre conciencias), y a través de experiencias. (Antón de Schutter, 1981)

A través de la experiencia real de algo, aprehendemos de manera intuitiva su esencia; lo sentimos, disfrutamos y comprendemos como realidad, y por lo tanto situamos a nuestro propio ser en un contexto más amplio y realizador... esa experiencia... se denomina vivencia. (Fals-Borda y Arman, 1991)

En la realidad concreta, las experiencias vividas y las luchas sociales son las que conciencian a las personas, grupos o clases sociales. (Antón de Schutter, 1981)

Este capítulo pretende analizar y compartir el testimonio de un profesor en activo en relación con la enseñanza *de* y *desde* una perspectiva de la pedagogía crítica en un programa de formación de los profesores y profesoras de una de las universidades más importantes del suroeste de los Estados Unidos. Este programa de formación de los profesores y profesoras integra la pedagogía crítica como una parte esencial del marco de trabajo y de los pilares conceptuales del programa. Utilizando como marco de trabajo los testimonios, estas reflexiones del profesor documentan cómo el profesorado futuro, así como los profesores y profesoras en activo, tienen dificultades para comprender los conceptos principales de la pedagogía crítica; y también cómo los profesores y profesoras consideran que esta teoría está desconectada de (y es ajena a) su práctica cotidiana dentro de las instalaciones escolares, tanto durante el periodo de prácticas como en su experiencia profesional. Finalmente, enmarcamos dentro de su contexto esta pedagogía del profesor con el objetivo de que esta contextualización sirva de ayuda a los profesores y profesoras para que puedan comprender el análisis crítico e incorporarlo a sus prácticas educativas habituales.

¿Por qué la pedagogía crítica?

A lo largo de las dos últimas décadas la pedagogía crítica ha supuesto una perspectiva crítica y teórica que se ha ganado, poco a poco, su lugar dentro del debate educativo (Apple, 2000*a*, 2000*b*, 2006; Doyle y Singh, 2006; Giroux, 1997, 2006*a*; Kincheloe, 2004; McLaren, 1995, 1998, 2003, 2006). Algunas facultades de educación han integrado la pedagogía crítica como un componente principal del marco de trabajo curricular de su programa de formación de profesores y profesoras (Huerta, Scott y Horton, 2001). Esta integración supone una forma de implicar a los futuros profesores y profesoras en la búsqueda de justicia social en el seno de la sociedad. Esto resulta de gran importancia porque, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, existe la esperanza de que los profesores y profesoras se conviertan en agentes del cambio social.

También es importante porque, en este momento, vivimos una época de política neoliberal deshumanizadora que ha originado los sufrimientos de muchas personas y el enriquecimiento de unas pocas y que, en consecuencia, está afectando a las condiciones de vida de millones de personas en todo el mundo (Apple, 1998 y 1999; Chomsky, 1995 y 1999; Giroux, 2004 y 2005; McLaren 1998 y 2000; Purpel, 1999). Esta política es parte de un nuevo tipo de relaciones económicas de producción que se denomina «nuevo capitalismo.» Se trata de una nueva forma de capitalismo que está inmersa en un contexto globalizado, el contexto de un nuevo mundo que ha tomado forma después de la caída de la alternativa socialista.

Bárcena y Mèlich (2000) indican que este capitalismo es también una nueva forma de totalitarismo (como los totalitarismos creados por Hitler y Stalin) porque una de las principales características de los regímenes totalitarios es su capacidad para eliminar totalmente nuestras categorías reflexivas morales, nuestros juicios y nuestro pensamiento mientras se «manufactura el consentimiento público». El pensamiento totalitario se presenta a sí mismo como la única opción existente, algo que puede observarse en estos momentos en los que el nuevo capitalismo se proclama a sí mismo como la única alternativa a nuestro mundo (Gee, Hull y Lankshear, 1996). El nuevo capitalismo neoliberal globalizado, con todos sus efectos intimidantes, está creando sociedades más desiguales y está haciendo que aumente el número de personas que sufren en todo el mundo (Dussel, 2002).

Desde las décadas de los ochenta y los noventa, este nuevo capitalismo global y deshumanizador se ha convertido en la fuerza dominante que controla el mundo. Ha construido una visión particular del mundo que es socialmente darwinista, individualista y ajena a la historia, y en la que los efectos dañinos son la expresión de políticas muy concretas de modificación de las condiciones de trabajo. Condiciones de trabajo que deshuma-

nizan a los seres humanos hasta el extremo de que, en el momento actual, no son ni siquiera aptos para su explotación, como si se tratara de personas desechables (Bales, 1999; Forrester, 1997 y 2000). En la actualidad pueden observarse otros efectos concretos, por ejemplo la competición despiadada para dominar los mercados, el incremento del número de puestos de trabajo temporales (que trae consigo la eliminación de la mayor parte de los trabajos a jornada completa), la reducción de los salarios, el aumento del desempleo, la eliminación o debilitación de los sindicatos en todo el mundo, los contratos de trabajo con una menor protección del trabajador o trabajadora y la reducción, o destrucción, del estado de bienestar (Apple, 2000*a*; Chomsky, 1999; Dussel, 2002; Forrester, 1997 y 2000; Gee, Hull y Lankshear, 1996; McLaren, 1998, 2000 y 2006).

Es importante advertir que el nuevo capitalismo transforma las condiciones de trabajo y producción y, al mismo tiempo, se hace con el consentimiento social de la opinión pública a través de varios discursos, instituciones y prácticas sociales que tienen como objetivo hacernos aceptar como una realidad «dada» este tipo de capitalismo y las desigualdades sociales que lo acompañan.

Por estas razones, resulta imperativo que estemos sensibilizados y que tengamos voluntad de combatir todas aquellas situaciones que se derivan de estas políticas neoliberales injustas. Al mismo tiempo, ésa es la razón por la que es importante que la pedagogía crítica forme parte de los programas de educación de profesores y profesoras. Al utilizar la pedagogía crítica en las universidades de ciencias de la educación, podemos preparar a los profesores y profesoras para que se conviertan en agentes de la construcción de una sociedad más justa y, como dice Freire (2003 y 2004), menos fea; una sociedad basada en una ética de humanización y solidaridad y no en una ética del mercado. En este contexto es crucial que los educadores y educadoras críticos intentemos incorporar esta perspectiva en nuestras clases y en nuestra pedagogía; porque necesitamos disponer de profesores y profesoras que tengan el valor de colocar la conservación de la vida humana como criterio de autenticidad, y el valor de situar una acción ética en esta sociedad deshumanizada y guiada por la búsqueda de beneficios (Dussel, 1985, 2002 y 2003). Da la impresión de que el acto más revolucionario que se puede llevar a cabo en estos tiempos es el de situar al ser humano como centro de todas las políticas y de todas las acciones que realicemos como sociedad. Como he mencionado previamente, existe un argumento, cada vez más difundido desde el mundo de la economía, que dice que los seres humanos son desechables, y que ni siquiera tienen valor como recurso explotable. Esta política de desecho privilegia a grupos específicos a la vez que intenta desechar a las minorías pobres, por ejemplo la clase obrera (Bales, 1999; Giroux, 2006*b*), o a lo que Bauman (2004) denomina «los humanos desechados.»

El dilema de la pedagogía crítica

La pedagogía crítica ha ampliado notablemente la comprensión profunda que tenemos de nuestro mundo y de las maneras de transformarlo, y sin embargo todavía tiene que enfrentarse a un grave dilema si queremos seguir aplicándola a la educación de profesores y profesoras con el objetivo de que éstos sean agentes del cambio social: tiene que reflexionar acerca de los aspectos formales de su pedagogía y modificar éstos para ayudar a que los profesores y profesoras accedan a su construcción discursiva. En un estudio llevado a cabo con estudiantes de un programa de formación de profesores y profesoras basado en la pedagogía crítica (Huerta, Scott y Horton, 2001), era fácil percibir que los alumnos y alumnas, después de asistir a varias clases basadas en los principios fundacionales de esta disciplina, todavía se sentían perdidos. Un estudiante expresó el siguiente punto de vista durante una de las puestas en común que dirigimos mientras se realizaba de este estudio:

> *Me matriculé en la asignatura el semestre pasado. Tuve que comprar y leer los cuatro libros que el profesor incluía en el temario, pero todavía no comprendo qué rayos es la pedagogía crítica.*

Una vez finalizadas las clases, algunos alumnos y alumnas acabaron pensando que la pedagogía crítica se convertiría en otra asignatura más que «tendrían que enseñar». Otros alumnos y alumnas mencionaban que los profesores y profesoras que impartían la asignatura de pedagogía crítica no aplicaban la pedagogía crítica con sus propios alumnos o, al menos, no la utilizaban en clase. A causa de todas las dudas que los alumnos y alumnas tenían en lo que concierne a los contenidos de la pedagogía crítica, los profesores y profesoras realizaron una exposición del tema y les hicieron trabajar en grupos pequeños, pero sin realizar una actividad que marcara la conclusión de las actividades. Por lo tanto, en lugar de proporcionar una cierre explícito que hiciera hincapié en las perspectivas de la pedagogía crítica, los profesores y profesoras dieron a sus estudiantes la impresión de que «todo vale». Los alumnos y alumnas que ya tenían un título universitario y que estaban realizando un máster, un grupo formado principalmente por profesores y profesoras en activo, comentaban que el lenguaje de la pedagogía crítica les resultaba tan abstracto que no podían comprender el significado de lo que se les enseñaba en las clases. Uno de los estudiantes dijo que:

> *La pedagogía crítica es para la enseñanza en las aulas de la universidad, pero en el mundo real, en nuestras aulas (sus aulas de trabajo en ese momento) no podemos utilizar nada que provenga de los libros.*

Es posible que algunos de los miembros del mundo académico puedan atribuir las críticas de estos alumnos y alumnas a las propias carencias

de estos alumnos y alumnas en cuanto a habilidades de lectura analítica (unas habilidades que les permitirían comprender el contenido de los libros) o a la alienación a la que todavía están sometidos. Con independencia de cómo interpretemos sus críticas, lo que es innegable es que después de asistir a varias clases de pedagogía crítica, estos alumnos y alumnas no llegaron a comprender lo suficiente la pedagogía crítica como para pensar críticamente y cuestionar sus concepciones o asunciones erróneas. Sin embargo, si no escuchamos y reflexionamos críticamente sobre estos comentarios y críticas, estaremos olvidando que uno de los principales objetivos de la pedagogía crítica es ayudar a los individuos a conseguir un estado de concienciación. Si nosotros mismos, como educadores y educadoras críticos, no les escuchamos, nos encontraremos siguiendo el mismo modo de pensar totalitario que Bárcena y Mèlich (2000) han descrito anteriormente.

Estas narrativas nos muestran algo importante que nosotros y nosotras, educadores y educadores críticos, tenemos que reconsiderar: el lenguaje, el discurso teórico de la pedagogía crítica, se está convirtiendo cada vez más en una especie de herramienta de exclusión que mantiene a los profesores y profesoras alejados de la posibilidad de tener experiencias reales con prácticas críticas. Críticas similares fueron expresadas por Apple (2000*a*, 2000*b*; Apple y Buras, 2006) cuando señaló que:

> *El discurso de la pedagogía crítica se ha convertido en algo demasiado teórico, abstracto, esotérico y sin conexión con las luchas y conflictos de profesores y profesoras, estudiantes y activistas.* (2000*a*, p. 247)

Dentro del campo de la pedagogía crítica, algunos autores y autoras han respondido a estas críticas y han mencionado que este lenguaje es necesario para ofrecer a los profesores y profesoras un nuevo lenguaje de esperanza y potencialidad. Construir un nuevo lenguaje nos ayuda a nombrar la realidad, a nombrarla de forma diferente, para ser capaces de transformarla. En este debate, Giroux (1992) menciona que los profesores y profesoras no son estúpidos, y que son capaces de comprender el lenguaje de la pedagogía crítica. No tengo dudas acerca de sus habilidades; sin embargo, no podemos olvidar que los profesores y profesoras han estado sufriendo procesos de manipulación en las escuelas y que, a nivel social, esta manipulación impone una manera particular de ver el mundo (desde una perspectiva neoliberal) que también moldea la comprensión que tienen en cuanto a su propia práctica. La mayor parte del tiempo no han tenido la oportunidad, ni el apoyo, que les permitan pensar críticamente acerca de su propia práctica y del impacto que ésta tiene para cambiar y dar forma a una sociedad más justa.

En una de las clases de doctorado que impartí observé las dificultades que mis estudiantes tenían a la hora de comprender conceptos críticos

básicos que pueden parecer sencillos para otros que trabajan en el ámbito de la pedagogía crítica. En esa clase estábamos leyendo un nuevo libro de Apple y Buras (2006), *The Subaltern speaks* ("El subalterno habla"), y yo había pedido a mis estudiantes que leyeran la introducción y los dos primeros capítulos para ese día. Es importante mencionar que todos estos alumnos y alumnas del curso de doctorado eran profesionales que estaban trabajando en distintos campos, por ejemplo en la justicia y en la salud, y la mayoría eran educadores y educadoras a distintos niveles. Cuando comenzamos a debatir los textos, una estudiante me preguntó si podía aclararle los conceptos de hegemonía y subalternidad que los autores discutían en esos capítulos. Otros alumnos y alumnas apoyaron esta pregunta. Para mí, se trataba de un indicador de que la mayor parte de la clase tenía dificultades para comprender las lecturas. Pedí que levantaran la mano aquellos alumnos y alumnas que no hubieran comprendido los conceptos a los que se refería la primera estudiante. Algunos dudaron, como si tuvieran miedo de ponerse en evidencia delante del resto de la clase. Les invité a que me hicieran saber si era necesario que dedicara más tiempo a estos conceptos o si era suficiente con que intentara responder a las preguntas de la primera estudiante. Les dije que necesitaba saber si la discusión que íbamos a abordar iba a tener sentido para ellos o no. Entonces todas las manos se alzaron para decirme que querían comprender los conceptos, ya que tenían muchas dificultades con la complejidad y abstracción del discurso.

Los alumnos y alumnas habían leído los capítulos señalados, pero no los habían comprendido. Habían intentado establecer conexiones con sus experiencias previas, pero todavía tenían dificultades para comprender el significado de estos conceptos. La estudiante que había realizado la pregunta nos dijo que el segundo capítulo le había hecho reflexionar mucho sobre su propia experiencia, y que en ocasiones se había sentido en desacuerdo, o irritada, con las críticas que exponían por los autores. Es un capítulo en el que los autores hablan de la enseñanza en el hogar, del trabajo de la mujer y de las formas que ha utilizado la derecha para apropiarse del discurso de la subalternidad con el objetivo de permitir que los conservadores y privilegiados se conviertan en «los nuevos oprimidos». Esta alumna de la que estoy hablando es profesora de educación primaria, pero antes había enseñado en casa a sus propios hijos. La incomodidad que sentía por culpa de las dificultades con las que se enfrentaba a la hora de comprender los conceptos del texto la llevó a realizar más preguntas, porque quería comprender el sentido de las ideas principales; gracias a que ella tomó la iniciativa de la discusión, el resto de alumnos y alumnas comenzó a integrarse también en la conversación.

Esta situación me mostró que mis alumnos y alumnas estaban comprometidos con la tarea de leer y pensar seriamente los textos, pero que toda-

vía necesitaban aclarar el significado de las ideas que aparecían en éstos. No se me ocurrió pensar que los alumnos y alumnas fueran poco inteligentes, pero tuve que reconocer que el contexto era complejo y abstracto para ellos por el simple motivo de que, al parecer, carecían de experiencia previa en el marco de esta teoría. Al mismo tiempo, una situación como ésta podía suponer para el profesor universitario una tentación, una excusa para pasar toda la clase con explicaciones que reforzarían el proceso de dominación de los alumnos y alumnas y su percepción de que somos «controladores» del conocimiento. En este sentido, Fals-Borda y Rahman (1991) afirman que tener el poder de controlar qué conocimientos son válidos y la manera en que debemos aproximarnos a estos conocimientos supone también una forma de opresión que limita las oportunidades de las personas a la hora de tomar conciencia del proceso que los oprime.

Ayudar a que nuestros alumnos y alumnas comprendan la estructura de las ideas, lo que está detrás de la «cosa» que se analiza, como afirma Kosik (1976) respecto al necesario pensamiento dialéctico para comprender nuestra realidad, implica que los educadores y educadoras críticos debemos cambiar la relación que tenemos con nuestros alumnos y alumnas. Evolucionar desde una relación en la que controlamos el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta una que nos coloque en una relación de iguales que colaboran en la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

Aceptar este riesgo nos ayudará a enfrentarnos a uno de los desafíos que Freire (2004) nos propone: la necesidad de ser coherentes y de reducir la distancia entre lo que decimos, aquello de lo que hablamos y lo que hacemos. Si buscamos ser coherentes debemos reconocer que existe una relación de poder implícita en las situaciones cotidianas; por ejemplo, no podemos hablar de la justicia social y a la vez tratar sin respeto a las secretarias y a los conserjes o ignorar las preguntas y contribuciones de los alumnos y alumnas durante la clase.

Mi experiencia pedagógica utilizando la pedagogía crítica: mi pedagogía del testimonio

En la historia que he contado en la parte anterior, algunos de los alumnos y alumnas tomaron parte en la conversación y se situaron a sí mismos en el centro del análisis. Intentaban establecer conexiones entre el contenido que se estaba discutiendo y sus experiencias y prácticas de enseñanza previas. Al intentar compartir con ellos mis conexiones personales, también yo me situé en el centro del análisis; compartir me ayudó a reconstruir mi pedagogía. Como profesores y profesoras universitarios debemos considerarnos a nosotros mismos como proyectos (Freire, 2004) y, al mismo tiempo, como seres en constante estado de transformación que están siem-

pre luchando para llegar a ser mejores individuos, individuos que intentan construir un mundo mejor y una sociedad más justa para todos. Si no tenemos esto en consideración, no estamos siendo coherentes con lo que Freire (1996, 2003 y 2004) indica que es nuestra tarea ontológica: la empresa de convertirnos en completamente humanos.

Es importante aclarar que yo no creo que mi pedagogía sea sólo mi forma de enseñar. En lugar de eso, mi pedagogía supone una visión del mundo en la que mis estudiantes y yo mismo somos estudiantes activos que construimos nuestro conocimiento estableciendo conexiones entre los conocimientos nuevos y las experiencias previas. Esto significa que considero a mis estudiantes como compañeros y compañeras de aprendizaje y de enseñanza, porque ellos también me enseñan cómo leer sus expresiones y su comprensión sin que me sienta decepcionado cuando no comprenden aquello de lo que estamos hablando. Los alumnos y alumnas no quieren aparecer a los ojos de sus compañeros y compañeras como incapaces de comprender las lecturas. Por esa razón, el verlos tomar apuntes sin descanso durante el debate resulta para mí un indicador de que no se sienten preparados para tomar parte en la discusión. Sin embargo, en lugar de sentir frustración por ese motivo, me siento impulsado a buscar alternativas que les impulsen a tomar parte en los análisis. También intento averiguar si su silencio es un silencio creativo, un silencio mediante el que construyen significados mientras observan o permanecen en silencio durante la conversación. De esa forma, también me ayudan en convertirme en mejor profesor para ellos.

Mi pedagogía es también mi testimonio de cómo creo que estoy construyendo una sociedad mejor. Por lo tanto, mi pedagogía va más allá de la idea de adquisición de un conjunto de estrategias de enseñanza; se convierte en una visión sólida de qué tipo de individuo quiero ayudar a educar en la construcción de una sociedad mejor. Esto incluye ideas para ayudar a que los alumnos y alumnas se conviertan en agentes del cambio social, apoyándolos mientras adquieren la disposición que les convertirá en individuos que se preocupan y comprometen y que se respetan el uno al otro, y consecuentemente luchan contra cualquier tipo de discriminación y opresión. A la vez, mi pedagogía intenta ser rigurosa en cuanto al conocimiento que están aprendiendo mis estudiantes. Como dice Freire (1998), la educación profesional de los alumnos y alumnas requiere una sólida preparación política, pero también requiere una preparación técnica e instrumental, porque educar a los profesores y profesoras sólo en lo que concierne a los aspectos políticos no es suficiente. Para mí la educación consta de una dimensión política y otra académica.

En *Los profesores como trabajadores culturales*, Freire (1998) dice que los testimonios son la mejor manera de dirigir la atención de los alumnos y alumnas hacia la validez de los contenidos que presentamos, hacia la solidez de la lucha que desarrollamos para construir un mundo mejor.

[Nosotros y nosotras] debemos aprovechar cualquier oportunidad para dar testimonio de nuestro compromiso con la construcción de un mundo mejor: un mundo más justo, menos feo y substancialmente más democrático... (Freire, 2004, p. 8)

Y continúa:
Busco dar testimonio de la coherencia entre lo que predico y lo que hago, entre el sueño del que hablo y mi práctica, entre la fe a la que me adhiero y la manera auténtica en la que, a la vez que me educo a mí mismo con ellos, los educo desde una perspectiva ética y democrática. (p. 13)

A través de mi pedagogía, ofrezco a mis estudiantes el testimonio de la coherencia entre lo que digo y lo que hago, y al mismo tiempo incorporo testimonios que pertenecen al ámbito de lo que he observado y que creo que son prácticas y oportunidades críticas en las que no llegamos a realizar un análisis crítico de nuestra práctica pedagógica. Por lo tanto, existen dos tipos de testimonio que comparto en mis clases: uno es el personal y el otro pertenece al ámbito de mi experiencia como profesor. Por una parte, creo que confirmo ante la clase mi testimonio personal de coherencia si actúo de forma que no exista contradicción entre las ideas que comparto con ellos y la realidad de la clase que imparto. Las clases no deberían ser falsas, a la manera de representaciones teatrales, porque los alumnos y alumnas son lo suficientemente inteligentes como para darse cuenta de cuándo damos la impresión de ser coherentes sin predicar con el ejemplo. Por otra parte, confirmo aquellos testimonios que comparto y que pertenecen al ámbito de mi experiencia como profesor si me sirvo de relatos de historias que me han sucedido en las aulas y de historias que hablan de las interacciones entre mis compañeros y compañeras de profesión y sus estudiantes (y de las que he sido testigo).

Ofrecer un testimonio personal resulta complejo por dos motivos: por una parte, al comenzar una interacción me enfrento al desafío de los alumnos y alumnas que se sienten incómodos a causa de los contenidos estudiados; por otra parte me enfrento a los desafíos de mi posición como profesor cuando comparto con ellos mi perspectiva crítica y política para construir un mundo mejor. En una de mis clases, por ejemplo, una estudiante me dijo que no creía que la educación fuera política, que yo estaba intentando adoctrinarlos desde una perspectiva concreta y sesgada. El resto de alumnos y alumnas se quedaron en silencio porque el comentario se había hecho con un tono y una postura desafiantes. Este desafío suponía una gran oportunidad para comprobar si lo que yo decía respecto a respetar la voz de los alumnos y alumnas y escuchar sus opiniones (como parte fundamental del proceso de aprendizaje) era cierto o no. Los alumnos y alumnas nos miraban a uno y a otra mientras permanecían en silencio.

Pedí a la estudiante que compartiera con nosotros sus ideas sobre la educación y la naturaleza no política de la misma. De manera que yo pudiera comprender mejor el origen de sus comentarios. Entonces ella afirmó que ni demócratas ni republicanos deberían interferir en la educación de nuestros hijos e hijas en las escuelas, que nosotros deberíamos enseñarles únicamente lo que indica el currículo. Algunos de los otros estudiantes apoyaron su comentario con expresiones como «sí» o «correcto». Sin embargo, eso me ayudó a interpretar cuáles eran sus ideas acerca de la política y la educación. Los alumnos y alumnas veían esta conexión desde el punto de vista que el capitalismo neoliberal y globalizado nos hace utilizar cuando pensamos acerca de la política y la democracia. Si vemos la educación como algo desconectado de la política, entonces podría ser verdad que la política de la ley conocida como «Que ningún niño quede rezagado» es neutral y que sólo actúa en beneficio de los alumnos y alumnas que pertenecen a minorías, algo que, a decir verdad, creo que no sucede en muchos casos.

Les dije que incluso las acciones más simples dentro de nuestras aulas están cargadas de contenido moral y político. Les conté una anécdota que sucedió cuando realizaba una visita de observación a una de mis estudiantes que trabajaba en un aula de integración. Los niños y niñas habían visitado una estación de bomberos ese día y se hallaban divididos en torno a áreas de trabajo relacionadas con el tema de los bomberos. En el área de representación había algunos niños construyendo y pintando un camión de bomberos con cartulina y simulando ser bomberos. Sólo se permitía cinco niños por cada área. De repente una pequeña angloamericana entró en el área e intentó quitarle el casco de la cabeza a un niño afroamericano. Comenzaron a pelear por el casco: «¡Dámelo!» «¡No, yo lo tenía antes!» La profesora que era mi estudiante se dirigió al área de trabajo y preguntó: «¿Quién lo tenía primero?» El niño dijo: «Lo tenía yo». Entonces la profesora le pidió a la niña que esperara a que su compañero acabara de jugar con el casco. La niña se fue al área donde estaban los ordenadores pero mi estudiante se quedó con el niño, diciéndole que es necesario compartir cuando jugamos. Después de escuchar a la profesora durante tres minutos el niño se puso en pie y se dirigió a la niña para ofrecerle el casco. Sin embargo la niña le dijo «No lo quiero; y además tú ya llevas un antifaz negro». El niño intentó empujarla por este comentario, y mi estudiante se acercó otra vez y se dirigió a la niña: «Es feo decirle eso a una persona, tienes que pedirle perdón». La niña lo hizo y se dirigió a otra área de trabajo. La seguí. Fue al área de bloques y allí intentó apoderarse de varios bloques de madera; los otros niños le dijeron, «Tú no estás en esta zona». Entonces, dejó los bloques en el suelo y les dio una patada que los arrojó sobre el zoo y la carretera que estaban construyendo sus compañeros. Los niños y niñas comenzaron a llamar a la profesora y la niña dijo, «Lo siento, lo siento» y se fue hasta otra área de trabajo.

Después de esta historia, de este testimonio de mi experiencia como profesor, algunos alumnos y alumnas señalaron que la pequeña estaba aprendiendo que decir «Lo siento» era suficiente para justificar cualquier acción incorrecta que hiciera. En ese momento los alumnos y alumnas comenzaron a darse cuenta de por qué el currículo y las acciones de los profesores y profesoras no son algo neutral. También indicaron que incluso con la más simple de nuestras acciones cotidianas estamos dándole forma a las creencias y prejuicios de los futuros ciudadanos y ciudadanas de nuestro país. A partir de ese punto intenté desplazar el análisis hacia un contexto más global: la naturaleza política de la educación. Sin responsabilizar a mi estudiante por lo que estaba sucediendo en el aula, pregunté a los alumnos y alumnas de la clase si podían imaginarse qué tipo de ciudadano estábamos educando en el ejemplo de la niña pequeña. Ese era el tipo de acción política al que me refería cuando había dicho que la educación es política y que necesitamos ser conscientes de nuestras propias acciones, de nuestra visión del mundo y de la manera en que éstas influyen en nuestras prácticas de enseñanza.

Para ser coherente ante el comentario desafiante que la estudiante había realizado en clase, yo había utilizado una historia, un testimonio de mi experiencia de profesor, como mi manera de responderle. Después de eso, fui capaz de tomar parte en una conversación abierta y honesta con los alumnos y alumnas, porque ellos comenzaron a sentirse cómodos y a compartir testimonios procedentes de su propia experiencia. Ofrecer un testimonio implica ser coherente con las ideas de pedagogía y teoría que utilizamos en nuestras clases. De esa manera, intenté hacer que la clase reflexionara sobre el tema de la naturaleza política de la educación, pero sin enfrentarme a ellos abiertamente ni menospreciar sus ideas. También interpreté lo que los otros alumnos y alumnas me estaban enseñando al apoyar el comentario de la primera estudiante. Necesitaba que pensaran críticamente y reflexionaran sobre las implicaciones globales de la política y la educación mediante el contexto de una situación real que había sucedido en un aula, y sin que ello socavara mi habilidad para construir un entorno seguro en el que ellos y ellas participan y preguntan.

Los testimonios procedentes de nuestra experiencia como profesores y profesoras son historias, situaciones narrativas que nos permiten establecer una conexión significativa entre teoría y práctica. Los testimonios deberían promover, entre las personas que los escuchan y los comparten, una praxis crítica que conecta acción con reflexión para transformar el mundo. Las historias que utilizo tienen una secuencia de acontecimientos que permite a mis estudiantes establecer una conexión entre la dialéctica de lo extraordinario y lo ordinario, entre lo que se espera y lo que llega a acontecer (Bruner, 1990, 1996 y 2002). Por lo tanto, siempre tengo en mente que las historias, mis testimonios, no son inocentes (Bruner, 1996 y 2002);

de hecho son políticas porque a través de ellas yo expreso mi perspectiva, y como dice Beverley (2005), mi postura ética y epistemológica ante mis estudiantes. Me gusta pensar, siguiendo a Bruner (2002), que las historias son instrumentos para encontrar problemas, no para solucionarlos.

Mediante mis testimonios, intento que mis estudiantes sean conscientes de la necesidad de darles un significado a nuestras acciones y al mundo. Los testimonios también exigen que los alumnos y alumnas se posicionen frente a situaciones poco éticas u opresivas; lo que hace que ante un testimonio específico tengan que identificar sus valores (Beverley, 2005). Teniendo en cuenta que los testimonios nos ayudan a construir significados sobre el mundo, las historias deben de ayudarnos a «nombrar» las injusticias que vemos a nuestro alrededor, como por ejemplo el hambre, la pasividad, la pobreza extrema y los silencios (Greene, 1995). Mediante los testimonios, se pide a los alumnos y alumnas que rechacen el sufrimiento humano innecesario y que luchen para construir algo diferente, haciendo que nuestras voces suenen con la claridad y fortaleza necesarias para ser escuchadas. Al analizar los testimonios obtenemos una perspectiva diferente; reflexionamos e imaginamos de qué manera distinta podrían ser las cosas para que nosotros obtuviéramos nuestra libertad, tomando el control sobre nuestras acciones en el mundo (Clandinin y Connelly, 2000) para reflexionar críticamente sobre la manera en que podemos cambiarlo.

Como profesores y profesoras, como educadores y educadoras, los testimonios nos ayudan a transformar lo que nos deshumaniza y nos aliena. Utilizar una pedagogía del testimonio nos ayuda a vincular de una manera muy simple y accesible (sin ser simplistas, ya que la excesiva simplificación en el análisis [Freire, 2003] oculta la verdad) la teoría con la práctica a nivel de micro y macroanálisis. En mi experiencia, los testimonios suponen un puente entre el contenido «abstracto» de las aulas universitarias y el «mundo real» de las escuelas. De esa manera, los testimonios me ayudan a mostrar a mis estudiantes cómo algunos conceptos complejos, por ejemplo la hegemonía, la subalternidad, la dominación, la opresión y la misma praxis, ilustran y suceden en nuestras acciones diarias de las escuelas y en nuestras vidas personales.

Los alumnos y alumnas también comparten sus testimonios cuando sienten que han construido un entorno seguro en el que se pueden mostrar como individuos. Esto se debe a que los testimonios que provienen de la experiencia práctica son personales; compartir estas elaboraciones propias requiere que los alumnos y alumnas se pongan en evidencia delante de toda la clase. De esta manera, los alumnos y alumnas intentar dotar de significado a los contenidos que analizamos, conectándolos con sus experiencias profesional y personal previas. Por lo tanto, una parte importante de mi pedagogía del testimonio consiste en animar a los alumnos y alumnas a que analicen sus propios testimonios, de modo que puedan aplicar

de algún modo los conocimientos principales, las habilidades y las actitudes de nuestra clase en el análisis de su experiencia. Al hacer esto tenemos la esperanza de que sean capaces de imaginar nuevas formas de ayudar y de ser más útiles tanto para las personas que provienen de minorías como para las comunidades en que trabajan.

También creo que, al analizar sus testimonios, los futuros profesores y profesoras aprenderán a interpretar y comprender su propio mundo y, como consecuencia, serán capaces de contribuir a que los alumnos y alumnas que asisten a sus clases interpreten y comprendan el suyo (Freire y Macedo, 1987). Si nosotros, educadores y educadoras críticos, queremos cambiar la escuela y la forma en la que el sistema de escolarización oprime a las personas y les impide que sean seres humanos completos, entonces necesitamos hacer la pedagogía accesible a los profesores y profesoras que trabajan en las aulas, para que puedan evitar que la derecha continúe apoderándose de nuestras escuelas públicas (Apple, 2006; Apple y Buras, 2006).

Un intento de conclusión

¿En qué punto del desarrollo de la pedagogía crítica nos encontramos ahora? Incluso a la luz de los enormes logros conceptuales que ha conseguido la pedagogía crítica, debemos continuar desarrollando el análisis crítico que tan necesario es en estos tiempos. La pedagogía crítica ha sido desarrollada desde una diversidad de perspectivas (McLaren, 2003; Kincheloe, 2004) con el propósito de enfrentarse a la opresión y a cualquier tipo de discriminación, para poner al ser humano en el centro de nuestro compromiso ético hacia los oprimidos y desposeídos (Dussel, 2002; Freire, 2004), y para enfrentarse a la ética del libre mercado.

¿Qué es necesario hacer en la actualidad? Creo que tenemos que consolidar una respuesta al desafío esencial que Freire (2004) y Apple (2000*a*, 2000*b*) plantearon a la pedagogía crítica: la necesidad de hacerla simple. Una vez más, déjenme subrayar que yo concibo «simple» como distinto de «simplista», como Freire (2003) indica claramente. Esa llamada a hacer simple la pedagogía crítica es una tarea con la que el mismo Freire se ha comprometido. De manera explícita ha expresado su compromiso con esta tarea en las cartas pedagógicas que integran el texto básico de su *Pedagogía de la indignación* (p. 13). Dijo que, al escribir las cartas, quería que:

> *[las cartas estuvieran] libres de arrogancia, ya que la arrogancia intimida e impide que la comunicación sea viable; libres de suficiencia, que evita que aquellos que son suficientes reconozcan su insuficiencia; libres de una excesiva certeza de tener la razón; libres de elitismo teórico; lleno de negaciones y de predisposición contra la práctica.*

Esta necesidad se ha convertido en uno de los principales desafíos a los que debe enfrentarse la pedagogía crítica en el futuro, especialmente si queremos enfrentarnos a la política simplista y de palabras sencillas que la derecha utiliza en nuestras escuelas públicas y a través de los medios de comunicación. Esta política simplista ha sido tan efectiva en nuestra vida ordinaria que ha conseguido manipular el sentido común de comunidades, escuelas y profesores, haciéndoles creer que los resultados de las pruebas de evaluación estandarizadas son una expresión de calidad educativa. Pienso esta tarea como doble: por un lado necesitamos seguir desarrollando análisis críticos, pero al mismo tiempo, y por otra parte, necesitamos seguir buscando formas de llegar a un número mayor de profesores y profesoras y a un número mayor personas de las comunidades, haciendo que la teoría sea lo bastante accesible como para que participen en el análisis de su realidad y, así, ayudarles a ser conscientes de su mundo para que puedan transformarlo. Asimismo, tenemos que continuar dando testimonio de nuestra praxis, de nuestro compromiso con los oprimidos y oprimidas y con los que son diferentes. En otras palabras, como educadores y educadoras críticos debemos ser coherentes con la teoría que defendemos; tenemos que conectar la teoría de la que hablamos con nuestra práctica. Necesitamos derribar la torre de marfil del mundo académico y acercarnos a los profesores y profesoras y a las comunidades a las que servimos, que en la mayoría de los casos son las que están sufriendo los efectos severos del nuevo capitalismo.

Quiero seguir las ideas de Maxine Greene (1995, p. 115) porque, mediante el uso de testimonios, mis estudiantes y yo mismo:

> *podemos ver desde muchas posiciones estratégicas, construir significados desde posiciones diferentes. Quiero que trabajemos juntos para descubrir lo que está oculto, para contextualizar lo que nos sucede, para meditar sobre la dialéctica que nos mantiene en el filo y que puede que nos mantenga vivos.*

Es hora de que escuchemos otra vez las palabras de Marx en su tesis decimoprimera sobre Feuerbach: hemos interpretado el mundo de muchas y muy variadas maneras, ahora se trata de transformarlo. Tenemos la obligación de seguir intentándolo y la responsabilidad de ofrecer nuestro testimonio de una vida ética (Freire, 2004).

Referencias bibliográficas

APPLE, M.W. (1998): «Knowledge, pedagogy, and the conservative alliance». *Studies in the Literary Imagination*, 31(1), pp. 5-23.

— (1999): «Between Neo and Post: Critique and transformation in critical educational studies», en GRANT, C.A. (ed.): *Multicultural research: A reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation.* London & Philadelphia. Falmer Press, pp. 54-67.

— (2000*a*): «The shock of the real: Critical pedagogies and rightist reconstructions», en TRIFONAS, P.P. (ed.): *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory*. New York & London. Routledge Falmer, pp. 225-250.

— (2000*b*): «Can critical pedagogies interrupt rightist policies?» *Educational Theory*, 50(2), pp. 229-254. University of Illinois at Urbana. Champaign.

— (2004): *Ideology and curriculum*. 3rd ed. New York & London. RoutledgeFalmer. (Trad. cast.: *Ideología y currículo*. Madrid. Akal, 1986)

— (2006). *Educating the "Right" way: Markets, standards, God, and inequality*. 2nd ed. New York. Routledge. (Trad. cast.: *Educar "como Dios manda": mercados, niveles, religión y desigualdad*. Barcelona. Paidós Ibérica, 2002)

APPLE, M.W.; BURAS, K.L. (eds.) (2006): *The subaltern speaks: Curriculum, power, and educational struggles*. New York. Routledge.

BALES, K. (1999): *Disposable people: New slavery in the global economy*. Berkeley, CA. University of California Press. (Trad. cast.: *La nueva esclavitud en la economía global*. Madrid. Siglo XXI de España, 2000)

BARCENA, E.; MELICH, J.C. (2000): *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona. Paidós.

BAUMAN, Z. (2004): *Wasted lives: Modernity and its outcasts*. Cambridge, UK. Polity Press. (Trad. cast.: *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona. Paidós Ibéricas, 2005)

BEVERLEY, J. (2005): «Testimonio, subalternity, and narrative authority», en DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.): *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd, ed., pp. 547-557. Thousand Oaks, CA. Sage Publications.

BRUNER, J.S. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, MA. Harvard University Press. (Trad. cast.: *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza Editorial, 1998)

— (1996): *The culture of education*. Cambridge, MA. Harvard University Press. (Trad. cast.: *La importancia de la educación*. Barcelona. Paidós Ibérica, 1987)

— (2002): *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

CHOMSKY, N. (1999): *Profit over people: Neoliberalism and global order*. New York. Seven Stories Press. (Trad. cast.: *El beneficio es lo que cuenta, neoliberalismo y orden global*. Barcelona. Crítica, 2000)

— (1995): «Democracia y mercados en el nuevo orden mundial», en CHOMSKY, N.; DIETERICH, H.: *La sociedad global: Educación, mercado y democracia*. México. Joaquin Moritz, pp. 15-47.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, E.M. (2000): *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco. Jossey-Bass.

DOYLE, C.; SINGH, A. (2006): *Reading and teaching Henry Giroux*. New York. Peter Lang.

DUSSEL, E. (1985): *Philosophy of liberation*. Eugene, OR. Wipf & Stock. (Trad. cast.: *Filosofía de la liberación*. Buenos Aires. Ediciones de la Aurora, 1985)

— (2002): *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* Madrid. Trotta.

— (2003): *Beyond philosophy: Ethics, history, Marxism, and liberation theology*. Lanham, MD. Rowman & Littlefield.

FALS-BORDA, O.; RAHMAN M.A. (1991): *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action research.* New York. The Apex Press. (Trad. cast.: *Acción y conocimiento: cómo romper el monopolio con investigación participativa.* Santa Fe de Bogotá. CINEP, 1991)

FORRESTER, V. (1997): *El horror económico.* Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

— (2000): *Una extraña dictadura.* Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica.

FREIRE, P. (1970/1993): *Pedagogy of the oppressed.* New York: Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo XXI, 2002)

— (1996): *Pedagogy of hope.* New York. Continuum. (Trad. cast.: *La pedagogía de la esperanza: reencuentro con pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo Veintiuno, 1994)

— (1998): *Teachers as cultural workers: Letter to those who dare teach.* Lanham, MD. Rowman & Littlefield.

— (2003): *El grito manso.* Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI Editores.

— (2004): *Pedagogy of indignation.* Boulder, CO. Paradigm Publishers. (Trad. cast.: *Pedagogía de la indignación.* Madrid. Morata, 2001)

— MACEDO D. (1987): *Literacy: Reading the word and the world.* Westport, CT. Bergin & Garvey. (Trad. cast: *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad.* Barcelona. Paidós Ibérica, 1989)

GEE, J.P; HULL, G.; LANKSHEAR, G. (1996): *The new work order: Behind the language of the new capitalism.* Boulder, CO. Westview Press. (Trad. cast.: *El nuevo orden laboral: lo que se oculta tras el lenguaje del capitalismo.* Massanet de la Selva. Pomares-Corredor, SA, 2002)

GIROUX, H. A. (1992): *Border crossings: Cultural workers and the politics of education.* New York. Routledge. (Trad. cast.: *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona. Paidós Ibérica, 1997)

— (1997): *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling: A critical reader.* Boulder, CO. Westview Press.

— (2004): *The terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy.* Boulder, CO. Paradigm Publishers.

— (2005): *Against the new authoritarianism: Politics after Abu Ghraib.* Manitoba, Canada. Arbeiter Ring Publishing.

— (2006*a*): *America on the edge: Henry Giroux on politics, culture, and education.* New York. Palgrave Macmillan.

— (2006*b*): *Stormy weather: Katrina and the politics of disposability.* Boulder, CO. Paradigm Publishers.

GREENE, M. (1995): *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change.* San Francisco. Jossey-Bass.

HUERTA, L.; SCOTT, D.; HORTON, J. K. (2001/Abril): «How do we know preservice teachers are comprehending, willing, and able to apply critical pedagogy in their classrooms?» Mesa redonda presentada en *The American Educational Research Association* Annual Meeting. Seattle, WA.

KINCHELOE, J. L. (2004): *Critical pedagogy primer.* New York. Peter Lang.

KOSIK, K. (1976): *Dialectics of the concrete: A study on problems of man and world.* Dordrecht, Holland. Reidel Publishing Co. (Trad. cast.: *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y del mundo.* México. Grijalbo, 1967)

McLAREN, P. (1995): *Critical pedagogy and predatory culture*. New York. Routledge. (Trad. cast.: *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona. Paidós, 1997)

— (1998): «Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education». *Educational Theory*, 48(4), pp. 431-462.

— (2000): *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Lanham, MD. Rowman & Littlefield. (Trad. cast.: *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*. México. Siglo XXI, 2001)

— (2003): *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. 4th ed. Boston. Allyn & Bacon. (Trad. cast.: *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México. Siglo Veintiuno, 1989)

— (2006): *Rage and hope: Interviews with Peter McLaren on war, imperialism, and critical pedagogy*. New York. Peter Lang.

PURPEL, D. (1999): *Moral outrage in education*. New York. Peter Lang.

SCHUTTER, A. DE (1981): *Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos*. Michoacan, MX. CREFAL.

15

La pedagogía crítica y la educación de los profesores y profesoras: Radicalización del profesorado futuro[1]

Lilia I. Bartolomé

La tarea de preparar con éxito a profesores y profesoras en los Estados Unidos para que trabajen de forma efectiva con un conjunto de estudiantes cada vez más diverso (tanto en lo cultural como en lo lingüístico) representa un desafío urgente para las personas que se dedican a la educación del profesorado. Por desgracia, gran parte de esta práctica de equipar al profesorado del futuro, para que trabaje con alumnos y alumnas de diferentes orígenes, gira en torno a la posibilidad de poner en contacto a estos educadores y educadoras futuros con lo que se consideran las mejores estrategias prácticas para asegurar el desarrollo académico y lingüístico de sus estudiantes. Lograr el acceso a métodos y materiales para el aula, o crearlos, es desde luego un paso importante hacia una enseñanza efectiva. En cualquier caso, este enfoque práctico se da con demasiada frecuencia sin un examen previo de las suposiciones, los valores y las creencias de los propios profesores y profesoras, y sin investigar tampoco el modo en que esta postura ideológica moldea, a menudo de forma inconsciente, las percepciones y acciones que éstos ponen en práctica cuando trabajan con minorías lingüísticas o con alumnos y alumnas subordinados (ya sea política, social o económicamente).

El término «ideología» se utiliza aquí para hacer referencia al marco de pensamiento que construyen y mantienen los miembros de la sociedad para justificar o racionalizar el orden social existente. Como han señalado Antonia Darder, Rodolfo Torres y Marta Baltodano (2002, p. 13), lo que resulta esencial es que la ideología se entienda como algo que existe en las estructuras más profundas y más incrustadas psicológicamente en la personalidad. La ideología se manifiesta casi siempre en las historias y las expe-

1. Algunas partes de este capítulo aparecieron por primera vez en Bartolomé y Balderrama (2001, pp. 48-64). Este capítulo constituye además una versión extendida del que aparece en Beykont (2002).

riencias internas que hacen que salgan a la luz las cuestiones de la subjetividad, ya que están construidas en torno a las necesidades, los instintos y las pasiones individuales, y también en torno a las condiciones materiales cambiantes y a los cimientos sociales de la sociedad.

En este artículo trataré de discutir la importancia de insertar los principios de la pedagogía crítica en el currículo de la educación del profesorado, con el objetivo de preparar a los educadores y educadoras para que sean capaces de señalar y poner en cuestión algunas ideologías y prácticas que resultan potencialmente peligrosas para las aulas y las escuelas en las que trabajan. Sostengo que es necesario que los profesores y profesoras desarrollen una claridad política e ideológica que incremente las posibilidades de éxito académico de todos los alumnos y alumnas. Considero, además, que es imprescindible que estos educadores y educadoras infundan en sus alumnos y alumnas de las escuelas públicas de infantil y primaria el mismo tipo de conciencia crítica que les permite interpretar el mundo que los rodea y actuar en consecuencia.

La «claridad política» hace referencia al proceso continuo por el cual los individuos acceden a una conciencia cada vez más profunda acerca de las realidades sociopolíticas y económicas que dan forma a sus vidas y a su capacidad para transformar dichas condiciones materiales y simbólicas. También hace referencia al proceso por el cual los individuos llegan a comprender los posibles vínculos entre las variables políticas, económicas y sociales (los macroniveles) y el comportamiento académico de los grupos subordinados en el aula (el micronivel) (Bartolomé, 1994). La «claridad ideológica» hace referencia al proceso por el cual los individuos batallan para identificar y comparar sus propias explicaciones de las jerarquías existentes (en lo socioeconómico y en lo político) con la explicación que da la sociedad dominante. La yuxtaposición de ideologías debería ayudar a que los profesores y profesoras entendieran mejor el modo y el momento en el que sus sistemas de valores reflejan de forma no crítica los de la sociedad dominante (si es que lo hacen), y por lo tanto perpetúan la desigualdad y las condiciones inaceptables que muchos alumnos y alumnas experimentan a diario (Bartolomé, 2000).

Un modo efectivo de asegurar que los profesores y profesoras que todavía no trabajan empiecen a desarrollar y a incrementar su claridad política y su claridad ideológica es hacer que en las aulas de educación del profesorado se explore de qué modo opera la ideología cuando se relaciona con el poder. También resulta de gran importancia que los profesores y profesoras del futuro examinen el papel político y cultural que la resistencia antihegemónica puede tener en la respuesta ante, y en la transformación de, las creencias y los valores excluyentes, dañinos y antidemocráticos que dan forma a las prácticas educativas en los Estados Unidos. En lo que sigue, explicaré en primer lugar por qué es necesario que las personas que educan a los pro-

fesores y profesoras reconozcan, entiendan mejor y se enfrenten a las dimensiones ideológicas de las creencias y las actitudes del profesorado del futuro hacia los alumnos y alumnas subordinados. Después, compartiré los resultados de unas investigaciones, producto de mi trabajo en el instituto Riverview, que ilustran el poderoso potencial de los profesores y profesoras que comprenden de forma crítica los obstáculos ideológicos y materiales a los que se enfrentan los jóvenes en los centros escolares, así como sus respuestas proactivas como defensores y defensoras de sus estudiantes. Por último, identificaré los principios pedagógicos esenciales que, entrelazados tanto en los cursos de formación del profesorado como en las prácticas, tienen el potencial para ayudar a desarrollar en los profesores y profesoras futuros, como se puede comprobar con los de mi estudio de investigación, la habilidad de asumir posturas antihegemónicas capaces de crear un «terreno de juego más igualitario» para todos los alumnos y alumnas.

Los cambios demográficos y el choque de ideologías

El dramático incremento de alumnos y alumnas de rentas bajas, de razas distintas a la blanca y de minorías lingüísticas en las escuelas públicas de los Estados Unidos, indica la urgente necesidad de comprender y enfrentarse a las orientaciones ideológicas de los profesores y profesoras del futuro en los programas educativos. Uno de los retos actuales consiste en la preparación adecuada de un profesorado inminente compuesto de forma abrumadora por mujeres blancas y de clase media para que trabaje con estos alumnos y alumnas que forman la mayoría del alumnado en gran parte de las escuelas públicas urbanas más grandes del país (Gómez, 1994). La población escolar de la nación está compuesta aproximadamente por un 40% de estudiantes procedentes de minorías, y sin embargo el 90% de los profesores y profesoras son de raza blanca (datos del centro nacional de estadística educativa, 1992). Además, las diferencias de clase entre los profesores y profesoras y sus estudiantes sigue en aumento. Por ejemplo, el 44% de los niños y niñas afroamericanos, y el 36% de los latinos, viven en la pobreza, y sin embargo cada vez hay más profesores y profesoras que proceden de hogares de clase media o clase media baja y que han crecido en comunidades urbanas o en zonas residenciales (Zimpher, 1989). También existen diferencias significativas entre los orígenes lingüísticos del profesorado y el de los alumnos y alumnas. A pesar de que en 1994 había entre cinco millones y siete millones y medio de alumnos y alumnas de las escuelas públicas del país que no tenían el inglés como lengua materna, un número que ha seguido aumentando desde entonces, la mayoría de los profesores y profesoras del país conoce únicamente la lengua inglesa.

Debido a las diferencias que hay entre el profesorado y los alumnos y alumnas, diferencias relativas tanto a la clase social como a la raza, la cultura y el idioma, y dada la predisposición histórica de nuestra sociedad a ver a los alumnos y alumnas cultural y lingüísticamente diversos a través de un cristal de carencias que los considera menos inteligentes, con menos talento, menos cualificados y con menos mérito, resulta de una especial urgencia que los educadores y educadoras comprendan de manera crítica sus orientaciones ideológicas hacia esas diferencias, y que empiecen a darse cuenta de que la enseñanza no es una tarea neutra, ni en el plano político ni en el plano ideológico. También resulta de gran importancia reconocer que los malos resultados académicos de las minorías, así como sus altas tasas de fracaso escolar y de expulsiones (temporales o definitivas), no pueden abordarse desde un punto de vista principalmente metodológico y técnico, ajeno a las condiciones materiales, sociales e ideológicas que dan forma a estas estadísticas y las perpetúan.

Lo que sabemos de las orientaciones ideológicas de los profesores y profesoras

La conciencia y la claridad ideológicas de los profesores y profesoras requieren, cada vez con más frecuencia, que los educadores y educadoras comparen y contrasten sus explicaciones personales del orden social general con las que propaga la sociedad dominante. Por desgracia, los programas convencionales de educación del profesorado, históricamente, no han abordado la transformación de las creencias y actitudes, conscientes e inconscientes, de los educadores y educadoras respecto a la legitimidad del orden social y de las consiguientes relaciones de desigualdad entre los grupos culturales que se dan en los centros escolares y en las aulas, ya que no se consideraba un paso significativo en la mejora de los procesos educativos y de los resultados de los alumnos y alumnas de clase baja, de minorías lingüísticas y de razas distintas de la blanca.

En cualquier caso, hay otra literatura sobre la educación del profesorado, más progresista, que afirma que los profesores y profesoras futuros, con independencia de sus orígenes étnicos, tienden a mantener, de forma no crítica y muy a menudo inconsciente, unas creencias y actitudes acerca del orden social existente que son reflejo de las ideologías dominantes, dañinas para tantos alumnos y alumnas (Bloom, 1991; Davis, 1994; Freire, 1997, 1998*a*, 1998*b*; Gómez, 1994; Gonsalves, 1996; Haberman, 1991; Macedo, 1994; Sleeter, 1992). Más aún, estos educadores y educadoras tienden a considerar que el orden social es un orden justo. John Farley (2000, p. 66) explica que una de las creencias de la ideología dominante, la que considera que los negros y los latinos son responsables de sus propias desventajas, «está profundamente

arraigada en la ideología estadounidense del individualismo, que considera que cada individuo determina su propia situación». Cuando la gente da por supuesto que el sistema es justo, o sea, que los afroamericanos y los latinos tienen las mismas oportunidades que las personas de raza blanca, las consecuencias son las siguientes: se culpa a las propias minorías de cualquiera de las desventajas que sufren, en lugar de culpar al racismo de las personas de raza blanca o a otros aspectos opresivos del sistema; se crea una oposición a las políticas diseñadas para mejorar las oportunidades de las minorías, por ejemplo la educación bilingüe y la discriminación positiva.

Tanto a los profesores y profesoras con experiencia como a los que van a entrar en el sistema educativo les molesta con frecuencia tener que asistir a cursos que ponen en cuestión las ideologías dominantes que ellos respaldan de forma inconsciente (Gonsalves, 1996). Resulta muy interesante comprobar que incluso los profesores y profesoras que reconocen que ciertos grupos minoritarios, históricamente, han sido ninguneados en lo económico, no han logrado ningún éxito académico y han tenido unas tasas de mortalidad más altas que las de las personas de raza blanca, no se han molestado en desarrollar mucho su propias explicaciones ante estos fenómenos de desigualdad, si es que las tienen (Bartolomé, 1998; King, 1991).

Por desgracia, esta falta de claridad política e ideológica se refleja con demasiada frecuencia en profesores y profesoras que, ajenos a cualquier reflexión crítica, aceptan que este status quo es «natural». Además, conduce a los educadores y educadoras por un sendero resbaladizo de asimilación en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje, en vez de por un camino ascendente que sea sensible en lo cultural, integrador y transformador, y perpetúa visiones basadas en las carencias de los alumnos y alumnas de rentas bajas y pertenecientes a las minorías lingüísticas y raciales. Los educadores y educadoras que no identifican y cuestionan su orientación negativa, racista y clasista trabajan a menudo en la reproducción del orden social existente (Bartolomé, 1998; Bloom, 1991). Incluso los profesores y profesoras que están de acuerdo con las últimas metodologías educativas y con las teorías de aprendizaje más recientes pueden terminar pervirtiendo y dándole la vuelta a su trabajo, sin ni siquiera darse cuenta, por un racismo inconsciente, no reconocido y que no han sometido a examen (King, 1991).

La literatura reciente sobre profesores y profesoras efectivos para los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías describe un profesorado erudito, preparado y que se preocupa. La investigación alude también a la habilidad de los profesores y profesoras a la hora de reconocer el estatus subordinado que se da a los alumnos y alumnas con bajos ingresos y de razas distintas a la blanca, y describe el esfuerzo de estos profesores y profesoras cuando tratan de dar validez a las culturas y a las identidades de los niños y niñas en la escuela (Beauboeuf, 1997; García, 1991; Howard, 2000; Ladson-Billings, 2000; Nieto, 2000*a*, 2000*b*). En cualquier caso, una gran parte de esta

literatura se detiene ahí, sin dar a las creencias y actitudes del profesorado el nombre de «ideología»; en lugar de eso, trata estas predisposiciones como si fueran construcciones motivadas individualmente y, por lo tanto, apolíticas.

En la sección que sigue, compartiré los resultados de un estudio que dirigí con un colega (Bartolomé y Balderrama, 2001) y que refleja que algunos profesores y profesoras, que no creen que la enseñanza sea una tarea apolítica, desarrollan una perspectiva crítica acerca del modo en que las relaciones asimétricas de poder se llevan a cabo en los centros escolares y conciben estrategias a favor de sus alumnos y alumnas para crear un cortocircuito en las desigualdades potenciales que pueden experimentar. Aunque los profesores y profesoras que fueron objeto del estudio son muy variados en términos de orientación ideológica (se identificaron a sí mismos de un lado al otro del espectro conservador-liberal) y en el grado de implicación con las formas críticas de educación, estos educadores y educadoras comparten algunas importantes creencias antihegemónicas respecto a las prácticas opresivas dominantes, una fuerte sensación de apoyo a sus estudiantes y el compromiso en la creación de condiciones escolares más justas y humanas para los alumnos y alumnas. En este artículo no sólo describo sus esfuerzos, sino que también trabajo para ampliarlos mediante el ofrecimiento de nuevas perspectivas pedagógicas críticas cuyo objetivo es mejorar sus resultados.

El estudio

El instituto Riverview

Todos los educadores y educadoras a los que se entrevistó para este proyecto de investigación trabajan en el instituto Riverview (se han utilizado seudónimos para los nombres de todos los participantes y del propio centro). Se trata de un instituto que existe desde hace cien años y que está situado en la comunidad de Rancho Nacional, en la costa sur de California, unos treinta kilómetros al norte de la frontera con México.

El instituto Riverview tiene un historial académico impresionante que cubre las últimas dos décadas. La revista *Redbook* lo eligió «Mejor instituto del año 1994», y en 1996 se le concedió el título de «Centro escolar distinguido de California». Además, un 70% de los alumnos y alumnas que se gradúan en el centro se matriculan en diplomaturas o licenciaturas, y reciben millones de dólares en becas. Más aún, algunas investigaciones pasadas tomaron a Riverview como ejemplo de centro escolar efectivo (véase por ejemplo Lucas, Henze y Donato, 1990).

El instituto Riverview es diverso en lo cultural y en lo lingüístico. Entre los alumnos y alumnas matriculados hay un 70% de origen mexicano o latino, y un 8% de origen filipino. La denominación «mexicano o latino»

se utiliza aquí porque históricamente la población latina de Riverview ha sido predominantemente de origen mexicano. En cualquier caso, quiero dar también el reconocimiento que se merece a los alumnos y alumnas de origen latino cuyos ancestros no vinieron de México. Al mismo tiempo, el término «mexicano» se utiliza en lugar de otros más comunes en los Estados Unidos (por ejemplo mexicano-americano, o chicano), porque hay un número significativo de estos alumnos y alumnas que son americanos de primera generación o inmigrantes recientes. El resto de los alumnos y alumnas está compuesto por un pequeño número de alumnos y alumnas de raza blanca y de estudiantes afroamericanos o procedentes de las islas del Pacífico. Además, un 62% de todos los alumnos y alumnas de Riverview proceden de hogares donde se habla un idioma que no es el inglés (la mayoría habla español). De acuerdo con los registros del centro, entre los alumnos y alumnas matriculados en la actualidad hay un 23% que no habla inglés o cuya fluidez en ese idioma es limitada (Riverview High School Profile Information, 1996). El centro ofrece cursos bilingües en inglés y español (para los niveles normal y avanzado) y en los contextos de *sheltered instruction* (instrucción adaptada) así como servicios de asesoría bilingües (inglés, español y tagalo) para los alumnos y alumnas que no dominan la lengua inglesa. La mayor parte de los alumnos y alumnas de Riverview procede de hogares con bajos ingresos que reciben ayuda federal, así que pueden recibir servicios gratuitos de nutrición y comida.

Los cuatro educadores ejemplares

Se invitó a cuatro educadores y educadoras del instituto Riverview, que la administración del centro y sus colegas consideraban ejemplares, para que hablaran de sus experiencias con alumnos y alumnas mexicanos o latinos (y con otros alumnos y alumnas de bajos ingresos, de razas distintas de la blanca y pertenecientes a minorías lingüísticas) y del modo de proporcionarles una preparación académica efectiva. Los cuatro educadores y educadoras contaban con distinta experiencia (entre ocho y veinticinco años); el grupo estaba formado por: una directora de raza blanca (la doctora Peabody), un profesor de historia chicano (el señor Tijerina), una profesora de inglés de raza blanca (la señora Cortland) y un profesor de matemáticas de raza blanca (el señor Broadbent). Su edad era similar (entre 55 y 60 años). Dos enseñaban únicamente o principalmente en inglés, mientras que el señor Tijerina tenía experiencia en diversos contextos de aula, tanto en inglés como en inglés y español.

El protocolo de las entrevistas consistió en preguntas abiertas cuyo objetivo era provocar las explicaciones y perspectivas de estos profesores y profesoras acerca de sus experiencias y opiniones acerca de los alumnos y alumnas de renta baja, de raza distinta de la blanca y pertenecientes a

minorías lingüísticas, así como de los factores relacionados con su educación. Además, mi compañero de investigación y yo misma les preguntamos por sus historias personales y por las trayectorias vitales que los habían conducido a la educación. Además se les pidió que describieran sus experiencias personales en la escuela cuando eran estudiantes, así como las experiencias que habían tenido con personas que no eran de raza blanca cuando eran jóvenes. También les pedimos que comentaran sus experiencias cuando se formaron como profesores, su enseñanza actual en Riverview, su concepción de la enseñanza efectiva y la explicación que le daban a la tan pregonada efectividad del centro.

Conciencia de las relaciones de poder asimétricas

Las conclusiones preliminares parecen indicar que, en general, los educadores y educadoras entrevistados atribuyen el éxito social y académico de sus alumnos y alumnas a la habilidad del personal del centro a la hora de crear y mantener un terreno de juego afectuoso, justo y equilibrado (una «zona de comodidad», según sus propias palabras) para aquellos alumnos y alumnas que las instituciones educativas y la sociedad en general no han tratado muy bien históricamente. Los profesores y profesoras, aunque en diferentes grados, cuestionan ciertas ideologías dominantes, por ejemplo la meritocracia, como explicación del orden social existente, y rechazan que se vea a sus alumnos y alumnas desde el punto de vista de sus carencias. Además, rechazan en general la visión mitificada, y formada por los defensores de la supremacía blanca, de una cultura europea y burguesa (convencional). Además, los participantes informan de que han estado implicados en lo que yo llamo «cruzar las fronteras culturales», por lo que experimentaron personalmente la sensación de ser considerados personas de bajo estatus o fueron testigos de algún tipo de subordinación. El cuarto y último descubrimiento de este estudio sugiere que los educadores y educadoras se ven a sí mismos como negociadores culturales o como defensores de sus alumnos y alumnas, y tienen la impresión de que este aspecto de su trabajo resulta esencial para ayudar a que sus estudiantes sean capaces de comprender la cultura educativa y puedan por lo tanto tener éxito en ese contexto.

«No existe un terreno de juego igualitario». Poner en cuestión las explicaciones meritocráticas del orden social

A lo largo de las entrevistas, los educadores y educadoras pusieron en cuestión la validez de la meritocracia, el mito de que se progresa simplemente gracias al trabajo duro y el talento, así como las explicaciones «meritocráticas» del orden social existente que trabajan para justificar por qué los mexicanos o latinos, así como otras minorías, se encuentran «abajo», mien-

tras que las personas de raza blanca están «arriba», en la escala académica, socioeconómica y política. El señor Broadbent, por ejemplo, explicó que el fracaso académico de los alumnos y alumnas mexicanos o latinos podría contrarrestarse, al menos en parte, si los profesores y profesoras lograran hacer que sus estudiantes de clase trabajadora se dieran cuenta de algún modo de «cómo vive la otra mitad» y cuestionaran «lo que les ha tocado en la vida». Señaló que la vida no es justa y que las personas con más capacidad, con frecuencia por culpa de las limitaciones de la clase obrera, no entran en contacto con el mundo exterior y, como resultado, casi nunca tienen la confianza necesaria para «lanzarse». Señaló que, muy a menudo, estas oportunidades no están basadas en el mérito o en la capacidad, sino en la suerte. El señor Broadbent contó que, si su padre no hubiera ascendido de soldado raso a oficial, él tampoco habría «tenido el apoyo de alguien que la había visto» (la buena vida):

No era un licenciado universitario, pero le había echado un vistazo a esa vida mejor cuando estaba en el ejército, después de la guerra. Lo ascendieron de soldado raso a oficial. De modo que pudo ver cómo vivía la otra mitad.

Atribuía el ascenso de su padre a un golpe de suerte. El señor Broadbent señaló que a los niños y niñas se les coloca muchas veces, sin que hayan hecho nada malo, en una posición de desventaja, salvo que se hagan esfuerzos conjuntos por «nivelar el terreno de juego». Nos contó que, como profesor de matemáticas, habla constantemente con sus alumnos y alumnas acerca de la universidad y de las carreras universitarias que requieren una sólida base matemática, de modo que puedan empezar a pensar en las opciones vitales que trascienden su estancia en el instituto.

El análisis que hace el señor Broadbent de los problemas a los que se enfrentan sus alumnos y alumnas no es nada radical en sus afirmaciones, pero otras formas educativas más críticas deberían abordar con los alumnos y alumnas el hecho de que la clase social es una de las estructuras de las relaciones sociales capitalistas, y por lo tanto el origen de una desigualdad sistémica. Y sin embargo este profesor logra excelentes resultados con sus alumnos sin derecho al voto, porque al menos reconoce, hasta cierto punto, que existe un problema (a pesar de que su teoría está limitada al azar y a la falta de conocimiento del mundo).

La señora Cortland también cuestionó el concepto de la meritocracia, relacionado con el éxito y los logros de los «más capaces», especialmente en la forma en que esta noción se utiliza en los centros escolares. Citó un incidente durante el cual el coro musical al que asesora estuvo a punto de ser eliminado en un concurso porque «no podían permitirse competir». La señora Cortland explicó que su grupo de estudiantes, cuyo nombre era «An Internacional Affair» ("un asunto internacional", se pusieron el nombre por la diversidad de las personas que lo componían), recibió unas cali-

ficaciones «superiores» en el concurso local y en el concurso del condado. Debido a las altas calificaciones en este último, el grupo fue invitado a concursar en un festival que iba a tener lugar en Las Vegas. La profesora nos contó que, para poder entrar en el concurso, los alumnos y alumnas tenían que recaudar fondos; nos dijo, con cierta ironía, que en otra parte más rica del distrito los padres y madres habían organizado un torneo de golf con el que habían conseguido recaudar más de treinta mil dólares destinados a subvencionar un viaje de sus hijos e hijas a Australia. Yuxtapuso esa realidad con los obstáculos financieros a los que se habían tenido que enfrentar sus alumnos y alumnas de Riverview, procedentes de familias de clase obrera:

> *Comenzamos a recaudar fondos, y entonces me di cuenta de que los chicos y chicas, un mes antes del festival, sabían perfectamente que estábamos muy lejos de conseguir la cantidad necesaria de dinero. Entonces pensé: «Bueno, ¡iremos! No importa, iremos porque dijimos que iríamos». Pero los chicos y chicas empezaron a poner excusas. «Vaya, es que la verdad es que mi madre no quiere que vaya» o «Tengo que trabajar». Así que les dije: «¡No! El dinero no es el problema. Encontraré patrocinadores». Empezaron a asimilar que no nos íbamos a ver limitados por culpa de vivir en la ciudad que ocupa el puesto número trece entre las más pobres de los Estados Unidos. Y para la mayor parte de estos chicos y chicas, vaya, cien dólares... es lo que se gasta toda la familia en comida... ¡en un mes! Así que cuando les quité esa carga de encima, de modo que pudieran concentrarse en hacerlo bien, no sólo fuimos a Las Vegas, sino que quedamos en primer lugar. ¡Ganamos el premio «Espíritu de Las Vegas»!*

La señora Cortland pasó un rato analizando en profundidad el hecho de que «la competición exige algo más, aparte del mérito», y señaló que «el nivel de excelencia sólo puede evaluarse en relación con el vínculo directo que tiene con la cuenta corriente». En cualquier caso, se negó a rendirse ante las constricciones que sufrían sus alumnos y alumnas por culpa de sus orígenes raciales y económicos, y luchó para sacar a la luz las contradicciones que dan forma a las prácticas educativas públicas actuales:

> *¿Acaso se supone que tengo que decirles a estos chicos y chicas que son muy buenos, pero que su excelencia no puede demostrarse ni evolucionar porque no contamos con el dinero suficiente? No, no deberíamos tener que preocuparnos acerca de estas cuestiones, porque el currículo establece que deben crearse alumnos y alumnas que alcancen ciertos objetivos estandarizados, o que los superen. Esto no puede estar vinculado con la economía, no se puede vincular con su color de piel y no pueden vincularse con el hecho de que hayan tenido o no una experiencia similar en sus vidas.*

De forma similar, la doctora Peabody cuestionó el sistema de méritos, ya que reconocía que el racismo es un obstáculo muy tangible en la vida de

los alumnos y alumnas de color. Contó que les había tenido que recordar a los profesores y profesoras de raza blanca que:

Aunque sufrieseis opresión por ser blancos, o por ser pobres, o por lo que sea, lo que sé es que el peor día de vuestra vida, o la peor parte de esta opresión, no supondría un desafío tan enorme como el que tienen que enfrentar las personas de raza negra, o las que tienen la piel más morena. El asunto racial lo cambia todo.

Admitió que una buena parte de su trabajo consiste en tratar de cambiar continuamente las perspectivas racistas de algunos de los profesores y profesoras a su cargo. La doctora Peabody nos contó que no había demasiados profesores ni profesoras de los que se pudiera decir que eran racistas de forma consciente, y que ella evita utilizar el término «racista» en el contexto escolar porque «no se comportan así de forma deliberada». No se trata de un intento de hacer una apología del comportamiento discriminatorio de las personas de raza blanca. Da la impresión más bien de que se trata de un comentario que representa una comprensión más profunda del modo en que opera el racismo, y por lo tanto una forma más estratégica de enfrentarse a él. Como ejemplo, habló de un incidente en el que un consejero de la California Scholarship Federation Honor Society (CSF) no animó a los alumnos de la doctora Peabody a participar en un concurso escolar que la entidad organizaba para los alumnos y alumnas de todo el distrito, porque dicho consejero no creía que estos alumnos y alumnas pertenecientes a minorías estuvieran cualificados para competir contra los alumnos y alumnas de raza blanca que estudiaban en los colegios más ricos. La doctora Peabody recordaba este incidente con indignación:

Vaya, me puse como una fiera. Me subí por las paredes... eso es un ejemplo de un modelo basado en el déficit, eso es... «¿Cómo iban a competir estos chicos y chicas con nadie?»

A continuación describió cómo se enfrentó a ese profesor y utilizó la información de la propia CSF respecto a la graduación de los alumnos y alumnas en la universidad para demostrarle lo cualificados y extraordinarios que eran en realidad sus alumnos y alumnas pertenecientes a minorías.

Estos educadores y educadoras seleccionados expresaron además su creencia de que otros factores, por ejemplo el racismo y las restricciones económicas, con frecuencia adquieren una importancia mucho mayor, en las vidas de los alumnos y alumnas, que el mérito y la capacidad. Hablan de esta realidad como algo evidente, y sin embargo no caen en perspectivas negativas o deterministas acerca de las posibilidades vitales de sus alumnos y alumnas.

«¡Tienes que querer a los morenos!». Rechazar una visión de los estudiantes pertenecientes a las minorías basada exclusivamente en sus déficits

Otra opinión que compartían estos educadores y educadoras era un rechazo a los puntos de vista basados únicamente en los déficits a la hora de juzgar a sus alumnos y alumnas. Como se pone en evidencia en la experiencia de la doctora Peabody con el consejero de la CSF, es una persona muy consciente de este modelo basado en los déficits que tiene lugar en los centros escolares, de modo que insiste en que debería animarse a todos los alumnos y alumnas para que dieran lo mejor de sí mismos, independientemente de su origen. La doctora Peabody se mostró disgustada con la afirmación de que sus alumnos y alumnas no podrían competir con los alumnos y alumnas de raza blanca de las comunidades más ricas ni siquiera en el caso de que se les diera un trato justo.

El señor Broadbent afirmó que había muchos aspectos positivos en la cultura mexicana, por ejemplo el respeto que se muestra hacia los mayores (una práctica que, en su opinión, es cada vez más difícil de encontrar en la cultura norteamericana mayoritaria), aspectos que él creía que los alumnos y alumnas debían mantener. Comentó la importancia de ayudar a que estos alumnos y alumnas se vieran a sí mismos bajo una luz positiva, y a que aprendieran cosas acerca de la cultura mayoritaria para poder mejorar. Mientras exploraba las orientaciones y consecuencias del modelo de déficits, el señor Broadbent les quitó importancia a los asuntos relativos a la cultura y la raza y se centró en la clase social. Explicó que la creencia de que alguien podía ascender en la jerarquía social podía ayudar a crear autoestima, confianza y motivación. Afirmó que esta perspectiva de ayudar a sus alumnos y alumnas no pretendía asimilarlos a las convenciones de la raza blanca, a las que les reconocía ciertos defectos, sino que se introdujeran en la cultura de la clase media. Más adelante, mencionó que, debido a su propia experiencia como joven de clase obrera, se identificaba y se sentía cómodo como profesor y tutor de los jóvenes de Riverview, a los que no consideraba personas con déficits, sino con privaciones económicas.

De modo similar, el señor Tijerina comentó los aspectos positivos de muchas de las culturas presentes en el centro. Puso especial énfasis en los valores y las formas de comportamiento, altamente recomendables, que los alumnos y alumnas mexicanos o latinos suelen llevar con ellos a las escuelas. Describió a estos alumnos y alumnas como muy trabajadores, defensores de los valores familiares y deseosos de mejorar sus vidas y las de sus familias. También dijo que son, a pesar de todo, personas inseguras en cuanto al modo de lograr sus objetivos y que, por lo tanto, con frecuencia precisan del consejo de sus profesores y profesoras. En cualquier caso, el punto de vista del señor Tijerina, a diferencia del punto de vista del señor Broadbent, centrado tan sólo en el estatus socioeconómico, abordaba asun-

tos relacionados con la etnia y el racismo cuando hablaba de las opiniones centradas en los déficits y en los obstáculos a los que se enfrentan los alumnos y alumnas. Sostenía que los profesores y profesoras efectivos de alumnos y alumnas mexicanos o latinos (o de otras minorías) tienen que ser conscientes de sus propias opiniones racistas y de su tendencia a considerar que estos chicos y chicas son inferiores a los de raza blanca, a los que por lo tanto tratan de hacer que se parezcan. Explicó que para ser un profesor o profesora efectivo hay que apartar las nociones centradas en los déficits y «sentir aprecio por la gente de color, te tienen que gustar de verdad los colores oscuros, ¡tienes que querer a los morenos!» Lo desarrolló como sigue:

> *Creo que aquí en Riverview tenemos la sensación de que las minorías no son inferiores. Creo que existe una diferencia con la condescendencia que tiene lugar en algunos centros, en los que la gente cree que una persona puede ser inferior hasta cierto punto, aunque «Oye, puedes conseguir algo si te esfuerzas un poco más». Las personas de raza blanca que hay aquí, yo creo que no piensan de ese modo. Creo que para ellos los chicos y chicas son todos iguales, con la misma inteligencia que los de otros centros con más dinero en los que casi todos los alumnos y alumnas son de raza blanca, por ejemplo Playa Dorada o Buena Vista. La verdad es que su inteligencia es la misma, lo que es distinto es su origen, que es muy poco ventajoso... por muchas razones.*

En sus argumentaciones en contra de las perspectivas centradas en los déficits de los alumnos y alumnas de ingresos bajos, de raza distinta de la blanca y de minorías lingüísticas, el señor Broadbent ponía el énfasis en el estatus socioeconómico, mientras que el señor Tijerina se centró en los asuntos raciales y étnicos, aunque ambos compartían una creencia común, la de que los problemas académicos de muchos de estos alumnos y alumnas no son una consecuencia de su cultura o de su idioma. De hecho, ambos educadores distinguían entre las circunstancias vitales ciertamente restrictivas en las que viven sus alumnos y alumnas (tanto en lo económico como en lo social) y el potencial innato de estos chicos y chicas. Ambos creen, al parecer, que sus estudiantes «son igual de inteligentes» pero que, sin que se les pueda culpar por ello, han experimentado condiciones vitales difíciles que con frecuencia son consecuencia directa de la pobreza y de la discriminación. Creen que el problema principal de sus alumnos y alumnas es la falta de dinero, de respeto y de acceso. En cualquier caso, no limitan el potencial académico de sus estudiantes por su bajo estatus racial y económico.

Esto es de una importancia extrema, aunque también resulta esencial que los educadores y educadoras vean la relación entre el racismo y la estratificación debida a la clase social, de modo que la clase social no oscurezca los efectos nocivos del racismo, ni al revés. Esto resulta particularmente importante para el señor Broadbent (que es de raza blanca), ya que los

educadores y educadoras blancos suelen negar el papel letal que el racismo desempeña en la sociedad y en los centros escolares, y se centran más en los asuntos relativos a la clase social. Aunque el señor Tijerina, chicano, también considera de gran importancia no eludir lo económico cuando se habla de los abusos del racismo y el etnocentrismo. La raza y la clase social no tienen una relación unívoca, pero está claro que existe un vínculo irrompible entre estas dos construcciones, un vínculo que los educadores y educadoras tienen que explorar hasta el final.

«Juegan a este juego. Todos estos alumnos y alumnas blancos de clase media son listos y maravillosos». Cuestionemos las perspectivas mitificadas de la cultura dominante

Los educadores y educadoras de este estudio se niegan a aceptar que la cultura blanca dominante es superior, o al menos más digna de emulación. Ponen en duda el estatus desorbitado y mitificado que se concede típicamente a la cultura «convencional», blanca y de clase media. El señor Tijerina explicó que prefería trabajar con estudiantes mexicanos o latinos a trabajar con los alumnos y alumnas blancos, y más ricos, de otros centros:

> *No me gustaría dar clases en centros más ricos, como Playa Dorada o Buena Vista, donde casi todos son blancos. Mira, me gustan estos chicos y chicas, y creo que no me gustaría estar en un centro de blancos, porque los alumnos y alumnas son, según mi escala, muy poco respetuosos. Creo que están «muy igualados». «Muy igualados» es una buena forma de describirlos. [«Igualado», en el lenguaje coloquial mexicano, hace referencia a alguien que se encuentra en una posición subordinada pero actúa como si fuera igual, o superior, a la persona que está por encima. El ejemplo del señor Tijerina se refiere específicamente a los alumnos y alumnas que asumen un estatus igual o superior al de sus profesores y profesoras y se comportan como sus iguales, lo que resulta impropio, poco respetuoso y de mala educación.] Son «muy igualados», como si les debieras algo, del tipo «Estás aquí para enseñarme», ya sabes, o «Enséñame, para eso te pagamos», ese tipo de actitud. Los chicos y chicas de aquí, sin embargo, son muy respetuosos, y aceptan muy bien a los demás, y son muy tolerantes.*

Enfatizó la importancia de mantener el sistema de valores tradicional de mexicanos y otros latinos, y de incorporar estos valores a la cultura educativa. Mencionó como ejemplo el hecho de que los alumnos y alumnas de origen mexicano o latino muestran su respeto hacia los profesores y profesoras, y hacia sus propios compañeros y compañeras, cuando los saludan con cordialidad al encontrarse con ellos en los pasillos o en otras partes del centro, y comparó este comportamiento con el que había observado en estudiantes de clase media y raza blanca, a los que describió como groseros, narcisistas y acostumbrados a hacer caso omiso de todo el mundo.

También mencionó que los alumnos y alumnas mexicanos (o de otras minorías) tienen tendencia a aceptar mejor la diversidad que la juventud convencional de raza blanca. Como prueba, señaló el hecho de que el instituto Riverview es la sede del programa de educación especial del distrito, y explicó que los alumnos y alumnas mexicanos y latinos han recibido de forma positiva y afectuosa a sus nuevos compañeros y compañeras de educación especial, algo que no suele ocurrir en otros centros escolares.

El señor Tijerina afirmó que la cultura convencional, burguesa y de raza blanca, con sus carencias en lo relativo a la lealtad familiar y su énfasis excesivo en lo individual, se beneficiaría de un modo espectacular de la incorporación de ciertos aspectos de la cultura mexicana o latina. Compartió su opinión acerca de que muchos aspectos de la cultura blanca de clase media deshumanizan a las personas y, aun así, fomentan la creencia errónea y arrogante de que la raza blanca es superior. Afirmó que si la cultura aceptada adoptara los valores tradicionales mexicanos de respeto, humildad y aceptación de la diferencia, se volvería más humana y reduciría los sentimientos de desvinculación y alienación que sufren tantos de sus propios miembros. El señor Tijerina añadió que estos valores humanistas, y esta forma de ver el mundo, están presentes también en otros grupos culturales de Riverview, por ejemplo los filipinos, los vietnamitas y las personas originarias de las islas del Pacífico.

Las creencias relativas a la superioridad de la cultura blanca (de clase media o alta) también resultaron desacreditadas por la señora Courtland, que habló de la hipocresía, la deshonestidad, la arrogancia y el comportamiento poco respetuoso que habían mostrado con frecuencia muchos de los alumnos y alumnas blancos, y más ricos, con los que había trabajado en el pasado. Señaló que los alumnos y alumnas de raza blanca, así como sus padres y madres y sus profesores y profesoras, se engañan acerca de los superiores que son en comparación con los alumnos y alumnas de otras razas, normalmente más pobres, y sin embargo ella había visto que muchos de ellos tenían serias carencias en importantes cualidades humanas, por ejemplo el respeto y la empatía. La señora Courtland compartió su opinión respecto al «juego psicológico» que había visto jugar a la gente de raza blanca:

Jugaban a este juego: «Todos estos alumnos y alumnas son listos y maravillosos». Y los chicos y chicas iban por ahí con lo mismo: «Vamos a fingir que somos listos y maravillosos».

También compartió algunas experiencias de primera mano en la enseñanza con este tipo de alumnos y alumnas, cuando empezó como profesora sustituta en el centro más rico del distrito, el instituto Buena Vista. La señora Courtland destacó la reacción cruel e inhumana de los chicos y chicas blancos cuando se enteraron de la noticia de que su profesora había enfermado y no iba a volver al centro:

No sé, en cuanto a la mujer a la que sustituí, tengo la impresión de que había tenido un ataque de nervios. Nunca me lo dijeron, pero entré allí y la primera clase era de lo que se llamaba «122 English», y todo eran chicos y chicas de raza blanca. Cuando el subdirector me dejó en el aula, se subieron todos sobre los pupitres y empezaron a cantar «La bruja está muerta», y daba la impresión de que les parecía gracioso.

Tanto la señora Courtland como el señor Tijerina ponen en duda la perspectiva romántica de la cultura blanca convencional, y la rechazan de manera explícita. Su actitud, según parece, muestra que ellos tienen demasiada experiencia como para tragarse los puntos de vista poco realistas, y nada críticos, acerca de la cultura blanca de clase media. La norma, tanto en los centros escolares como en la sociedad, consiste, con demasiada frecuencia, en comparar a los alumnos y alumnas pobres, de razas que no son la blanca y de minorías lingüísticas con el estándar de la cultura de la clase media, invisible y sin embargo tan prestigioso. A estos educadores no les impresionan los mitos de la superioridad blanca, no se los tragan, ni tampoco los mitos inversos, los de la inferioridad de los mexicanos, de los latinos o de la clase trabajadora. Por el contrario, son muy realistas, nombran ese centro invisible, la cultura blanca de clase media, y señalan muchos de sus aspectos indeseables. De este modo logran ayudar a que los alumnos y alumnas mantengan su cultura y previenen una asimilación acrítica de las creencias y prácticas culturales negativas de las personas de origen anglosajón.

La afirmación de la diversidad es de una importancia extrema si se quiere lograr que los alumnos y alumnas nos respeten y nos presten atención, pero los educadores y educadoras no deberían detenerse aquí. Desde una perspectiva pedagógica crítica, también los alumnos y alumnas deberían examinar sus propios orígenes culturales en busca de debilidades y puntos fuertes, para ser capaces de transformar cualquier creencia o práctica injusta que haya en sus culturas, tales como el sexismo, la homofobia y la intolerancia religiosa. En cualquier caso, resulta importante señalar que cuando le pregunté al señor Tijerina por su tendencia a mitificar la cultura mexicana ante sus alumnos y alumnas, su respuesta fue que no lo hacía a propósito. Explicó que, a lo largo de sus vidas, los alumnos y alumnas mexicanos, latinos o de otras minorías subordinadas sólo entran en contacto con puntos de vista racistas y negativos acerca de sus culturas. Sostuvo que sería contraproducente implicarlos en una crítica de sus culturas familiares, porque lo único que oyen acerca de sus grupos étnicos es negativo. El señor Tijerina explicó que los alumnos y alumnas necesitan aprender con urgencia los aspectos positivos y las contribuciones importantes de sus culturas, unas culturas que se describen con demasiada frecuencia, tanto en los centros escolares como en los medios de comunicación, como inferiores y sin valor. Admitió que su propia descripción de la cultura, la música y

la historia mexicanas podían estar un poco mitificadas, pero afirmó que los alumnos y alumnas mexicanos o latinos tienen que desarrollar primero una identidad étnica positiva, antes de empezar a criticarla. Más aún, señaló que el intento de politizar a los jóvenes alumnos y alumnas podría ser contraproducente debido a su juventud, todavía sin desarrollar.

El señor Tijerina presenta un punto de vista provocador. De todas formas, a pesar de la legitimidad de sus afirmaciones y de su experiencia con esta población y esta edad, es importante concebir nuevos modos de desarrollar las claridades política e ideológica de los alumnos y alumnas, con formas que sean las adecuadas desde el punto de vista del desarrollo, de modo que sean capaces de comprender, al menos en teoría, el mundo que los rodea, para que puedan trabajar por la transformación de lo que consideren injusto e inaceptable.

«Estas experiencias me han enseñado que, si eres una persona de color, es más difícil tener éxito». Testigos de la subordinación y personas que cruzan las fronteras culturales

Cuando hablamos de «personas que cruzan fronteras» nos referimos a individuos capaces y deseosos de desarrollar empatía con el «otro» cultural y de ver los valores de ese «otro» como iguales, de una forma sincera, sin olvidar el estatus social subordinado que determinado grupo cultural tiene en la sociedad. Una persona que cruza fronteras es alguien que considera críticamente los rasos culturales positivos del otro y que, al mismo tiempo, es capaz de criticar las prácticas discriminatorias de su propia cultura que pueden estar implicadas en la creación del otro cultural. En otras palabras, una persona que cruza fronteras no sólo acepta al otro cultural, sino que también renuncia a sus propios privilegios culturales, que con frecuencia actúan en sí mismos como una frontera cultural (Bartolomé, 2002).

Mi definición de una «persona que cruza las fronteras culturales» difiere de otras definiciones más convencionales que se limitan a centrarse en la habilidad individual para interactuar y existir con éxito en una realidad cultural alternativa (alternativa en lo social, en lo económico y en lo étnico), sin enfrentarse a los verdaderos asuntos que tienen que ver con las relaciones asimétricas de poder y con la subordinación. Los miembros de la cultura dominante tienen tendencia a cruzar las fronteras sin poner en peligro su posición de privilegio cultural y social. Este tipo de cruce de fronteras permite viajar por todo el mundo y estudiar al «otro» desde la distancia y con curiosidad, pero sin reconocer que los distintos grupos culturales ocupan diferentes posiciones de poder y de estatus, y que muchas percepciones y prácticas culturales son el resultado de estas asimetrías de poder. Con frecuencia, estas personas que cruzan las fronteras pero que son «ciegas» ante lo ideológico y lo político asumen

perspectivas de «turista» o de *voyeur,* contaminadas por unas ideologías inconscientes centradas en las supremacía blanca y en la importancia de las carencias (Bartolomé, 2002).

El tercer descubrimiento de este estudio revela que los educadores y educadoras seleccionados cruzaron fronteras étnicas y socioeconómicas y llegaron a darse cuenta de que algunos grupos culturales, sin haber hecho nada para merecerlo, ocupan posiciones muy bajas en la escala social y sufren la marginación y los malos tratos de los miembros de otros grupos de más estatus. Esta toma de conciencia permitió que los individuos llegaran a sentir una empatía auténtica por el «otro» cultural y pasaran de algún modo a la acción con el propósito de igualar las relaciones asimétricas de poder y de erradicar las identidades sociales estigmatizadas impuestas a los alumnos y alumnas subordinados.

A todos estos educadores y educadoras, en algún momento de su vida, les ha afectado profundamente alguna experiencia relacionada con la subordinación y la injusticia. Todos informaron de que habían experimentado personalmente un trato injusto, o habían sido testigos de cómo se trataba a alguien injustamente. La señora Courtland, por ejemplo, fue una chica de clase media baja en una comunidad rica de gente de raza blanca y por lo tanto aprendió a discernir, desde un momento temprano de su vida, las diferencias de clase social y de estatus. La señora Courtland compartió sus experiencias de marginación y explicó que sus compañeros y compañeras con más posibilidades económicas nunca llegaron a aceptar por completo a su familia. Describió un recuerdo particularmente doloroso, cuando su padre no pudo permitirse comprarle a su hermana los zapatos más «populares» (que eran también los más caros) que llevaban sus amigas de la escuela. La señora Courtland recordaba el malestar de pertenecer a una clase «inferior» (en comparación con su comunidad blanca más rica) y de ser vista como alguien que estaba por debajo, a pesar de su superioridad académica en el colegio. Se trata de una anécdota que tal vez no constituya, para muchos lectores y lectoras, un ejemplo significativo de subordinación, pero lo importante es que la señora Courtland aprendió a poner en duda, a una edad temprana, los mitos de la meritocracia y del «terreno de juego igualitario». Su experiencia le enseñó que el bajo estatus socioeconómico la señalaba como una persona socialmente menos valiosa que sus compañeros y compañeras con más posibilidades económicas, a pesar de sus habilidades académicas y de su mérito.

El señor Tijerina habló de su experiencia vital como un chicano de clase trabajadora que creció en Rancho Nacional y fue al instituto Riverview hace aproximadamente treinta y cinco años. Como miembro de una minoría de clase trabajadora, tuvo que cruzar las fronteras sociales y culturales para poder sobrevivir en lo que en aquel momento era una cultura educativa de clase media y de raza blanca.

Nos contó que cuando su generación asistía a Riverview (desde 1960-1964), los alumnos y alumnas de origen mexicano constituían un 30% del alumnado. A pesar de esa cifra, normalmente no eran visibles desde el punto de vista de la cultura mayoritaria que dominaba el instituto. Él recordaba con todo detalle la ciudadanía de segunda clase a la que se relegaba a la mayor parte de los alumnos y alumnas de origen mexicano. Describió la actitud condescendiente con que se trataba a los mexicanos, así como el trato irrespetuoso que recibían. El mayor insulto era que te llamaran «sucio mexicano» y que te dijeran que «volvieras a México». Explicó que estos comentarios despectivos estaban justo a flor de piel en cualquier relación entre blancos y mexicanos, y que los alumnos y alumnas de raza blanca los utilizaban con frecuencia ante la menor provocación, ya fuera real o imaginaria.

El señor Tijerina explicó que a lo largo de toda su juventud fue consciente del bajo prestigio que se les concedía a su estatus de clase trabajadora y a su origen mexicano. Atribuyó su resiliencia y su resistencia al fuerte orgullo que sentía por ser mexicano (un valor que su padre le transmitió) y a su creciente comprensión consciente del racismo y sus manifestaciones. Sus experiencias posteriores con organizaciones progresistas de chicanos en los años setenta y ochenta le dieron la oportunidad de estudiar formalmente la ideología de la supremacía blanca y la práctica de la colonización.

La directora del instituto, la doctora Peabody, atribuyó sus tempranas experiencias en el cruce de fronteras al hecho de crecer como una de las pocas personas de raza blanca en un barrio del centro urbano de Pittsburgh en el que predominaban los afroamericanos. Explicó que, al ser una chica de raza blanca y de clase trabajadora en una comunidad afromericana, aprendió mucho acerca de las desventajas del pluralismo cultural:

Mi propia historia, en esencia, es que me crié en un gueto negro del centro de Pittsbourgh... ser una persona blanca en un barrio negro es una cosa muy interesante... En aquel momento no pensaba mucho en ello porque estaba allí. Pero después resultó ser algo que me dio mucha fuerza. Aprendí cosas acerca de gente diferente, de culturas diferentes. Yo no creía que fuera raro tener amigos y amigas de raza negra, o judíos, o puertorriqueños, ni comer en sus casas, porque lo hacía continuamente.

A pesar de que, al igual que el señor Tijerina, experimentó de primera mano lo que significa que te releguen a un bajo estatus, dado que su posición era la de la minoría blanca en una comunidad afroamericana, la doctora Peabody reconocía el privilegio vitalicio y el trato preferencial que había recibido siempre por el mero hecho de ser blanca. Dijo que si había tenido relación con el racismo y con la discriminación había sido como resultado, principalmente, del trabajo cerca de la gente de color.

También dijo que creía que era justo que la gente de color «utilizara» su posición de mujer blanca (a la que otros blancos perciben como un interlocutor más legítimo) para trasladar sus mensajes (por ejemplo el apoyo a la educación bilingüe, o el intento de permitir que los alumnos y alumnas se manifiesten contra una propuesta en contra de los inmigrantes). La doctora Peabody compartió su decisión consciente de servirse de su posición de privilegio como mujer blanca para convertirse en un agente de cambio en el entorno escolar:

En mi carrera, cuando empecé en el distrito del instituto Riverview, los mexicanos y latinos me utilizaban. Yo dejaba que lo hicieran. Así que me utilizaron para que llevara sus mensajes... Tengo mucha credibilidad, muchos lo ven así porque soy blanca, y tengo también una personalidad muy fuerte, así que es muy difícil desviarme de mis objetivos.

La doctora Peabody explicó que su propio origen de clase trabajadora la ayudó a comprender tanto el instituto Riverview como la comunidad circundante. Su identificación y su sentimiento de solidaridad con la cultura mexicana de clase obrera también se hicieron evidentes en la relación que tuvo con el padre de uno de sus alumnos, y con el que se encontró la primera vez que fue directora del distrito. Explicó que la madre se había convertido en una sincera defensora de todo lo que hacía ella, así que pensó: «Dios mío, se parece más a mi abuela que cualquier mujer blanca de clase media». Los sentimientos de solidaridad de la doctora Peabody hacia la clase trabajadora, hacia la gente que no es de raza blanca y hacia las minorías lingüísticas la han llevado a desempeñar el papel de defensora y negociadora cultural de los alumnos y alumnas, de los padres y madres y de toda la comunidad.

Las experiencias de cruce de fronteras culturales de los educadores y educadoras implicados en este estudio eran sustancialmente distintas de las experiencias de cruce de fronteras más habituales en las personas de raza blanca, que se limitan a un punto de vista turístico o de *voyeur*. La experiencia personal de la subordinación, o ser testigos de la subordinación de otros, dejó una impresión indeleble en estos educadores y educadoras. Aprendieron desde muy pronto que algunas personas son tratadas como si fueran inferiores solamente por su raza, su etnia y su clase. Con este «bautismo de fuego» de sus experiencias de cruce de fronteras, estos educadores y educadoras aprendieron a comprender y discernir con mayor claridad las relaciones desiguales de poder que se dan entre los distintos grupos culturales y, como consecuencia, consagraron su trabajo al objetivo de reducir y prevenir su reproducción en el instituto Riverview.

Aunque el campo de acción de este estudio no permitió que se entrevistara a ningún alumno ni alumna, es importante señalar que cualquier continuación de este esfuerzo fundamental de reducir y prevenir la reproducción de las relaciones desiguales de poder y las prácticas abusivas en los

centros escolares debería incluir el diálogo con los alumnos y alumnas en las aulas (y con otros miembros de la comunidad) acerca de las prácticas opresivas, de modo que puedan compartir sus propios sentimientos y experiencias, si así lo desean. Cuando los profesores y profesoras asumen el papel de negociadores culturales de sus alumnos y alumnas, éste es el primer paso hacia la creación de un espacio de diálogo crítico.

«Estás aquí para darles ánimos, para ayudarlos a que vayan a la universidad, para ayudarlos a que hagan todas esas cosas buenas, para eso estás aquí». Los educadores y educadoras como negociadores culturales dedicados

Todos los educadores y educadoras de este estudio mencionaron la necesidad de tutorías y de «enseñarles a los alumnos y alumnas que hay un camino» hacia una vida mejor, como parte de su responsabilidad profesional como miembros del profesorado y de la administración. En vista de la claridad que mostraron en la comprensión de la jerarquía del estatus social generado dentro de la asimetría de las relaciones económicas y de poder, hablaron de un compromiso que consiste en ayudar a sus alumnos de bajos ingresos, no blancos y de minorías lingüísticas (a los que la sociedad considera típicamente como de bajo estatus y deficientes), para que comprendan mejor la cultura educativa, de modo que sean capaces de alcanzar el éxito social y académico en su seno. Aunque no utilizaron el término «negociador social», todos hablaron del papel que desempeñaban cuando ayudaban a que sus alumnos y alumnas se movieran con mayor efectividad en la cultura educativa y en la cultura convencional.

El señor Broadbent parecía particularmente preocupado por la poca pericia de sus alumnos y alumnas a la hora de ver más allá de sus experiencias en el instituto Riverview y en la comunidad de Rancho Nacional. Hablaba a menudo de la necesidad de hacer que los alumnos y alumnas se dieran cuenta de «cómo vive la otra mitad», como una forma de animarlos a que obtuvieran buenos resultados en el instituto. Una de sus mayores frustraciones era que creía que no era capaz de ayudar a que los alumnos y alumnas vieran sus experiencias en el instituto como la piedra fundacional para llegar a la universidad o a un trabajo bien remunerado. Una de las estrategias que empleaba para ayudar a que los alumnos y alumnas vieran la imagen completa, y para que tomaran el control de su proceso de aprendizaje, consistía en enseñarles «las reglas del juego» de un modo muy explícito. Por ejemplo, cuando imparte clases de matemáticas y de informática suele relacionar explícitamente las habilidades y los conocimientos que les enseña con oportunidades laborales inmediatas, en un intento de lograr que los alumnos y alumnas desmitifiquen los empleos «altamente cualificados», y también para que se den cuenta de la relevancia inmediata de las clases y para que vean que estas oportunidades laborales son una posibilidad real para ellos y ellas.

Aunque es importante reconocer que habría que animar a que los alumnos y alumnas tuvieran aspiraciones más altas, la idea de que no ser capaz de «visualizar» una vida mejor es, en gran parte, lo que hace que los chicos y chicas subordinados sigan en la parte más baja de la escala social es fácil de malinterpretar. Si se trata simplemente de ver las virtudes de la realidad de la clase media, con ayuda del profesor, para llegar al éxito, entonces la responsabilidad es de los alumnos y alumnas, al menos una vez que ya han tenido acceso al conocimiento, a las oportunidades y a un vistazo a «cómo vive la otra mitad», y no se tienen en cuenta, una vez más, los obstáculos sistémicos e ideológicos que se interponen en su camino. En otras palabras, un simple vistazo a la buena vida no asegura que se tenga acceso a ella, independientemente de lo mucho que se intente. Es importante que los educadores y educadoras tengan en cuenta las afirmaciones del señor Broadbent en cuanto a despertar la conciencia y la confianza de los alumnos y alumnas, tanto como sea posible, con el objetivo de que aumenten sus posibilidades de éxito. En cualquier caso, los pedagogos y pedagogas críticos también deben fomentar que no se olviden de las barreras materiales e ideológicas más profundas a las que se enfrentan los alumnos y alumnas subordinados, y que traten de erradicarlas.

El señor Broadbent habló una y otra vez de la importancia de mostrarse abierto y sincero con los alumnos y alumnas, y de no negarles ninguna información vital. Una vez más, debido a que las asignaturas que imparte (matemáticas e informática) pueden considerarse de forma errónea como demasiado abstractas y difíciles, contó que hacía un esfuerzo consciente por dar sus clases de una forma accesible y a través de buenas relaciones con los alumnos y alumnas. Explicó que el ejército es un buen ejemplo de una institución en la que hay unos pocos que mantienen el poder porque ocultan información a la gran mayoría. Como parte de su estrategia de establecer relaciones honestas, cariñosas y de confianza con sus alumnos y alumnas, destacó su habilidad para comunicarse con ellos:

> *Creo que en general he sido capaz de hablar con los chicos y chicas. No me dirijo a ellos con condescendencia, a diferencia del ejército, en concreto la marina, donde sabes que hay personas que quieren ocultar algo para que no te enteres, y así mantener el poder. Les digo a los chicos y chicas lo que pienso, sin rodeos, y les digo también lo que espero que hagan en clase, y no les oculto nada.*

El señor Broadbent explicó que su trabajo no consiste sólo en transmitir un conocimiento matemático riguroso que pueda utilizarse de forma inmediata o diferida, sino que también tiene que guiar a los chicos y chicas para que sepan desenvolverse en la vida en general. Vinculó su trabajo como profesor con el papel que desempeñaba como padre. «Soy como un segundo padre para muchos de los chicos y chicas, sobre todo para los que no tienen un padre en casa». Contó que en su papel de padre o tutor exhibe

un cariño y una preocupación auténticos por sus alumnos y alumnas. De todas formas, añadió que preocuparse por los alumnos y alumnas no es suficiente, y que los profesores y profesoras tienen que «respaldar» esa preocupación con acciones reales bajo la forma de una transmisión sólida de contenidos formativos y de una comunicación honesta entre profesor y estudiantes.

El señor Tijerina, de modo similar, destacó la importancia de que los profesores y profesoras asuman su papel de tutores en relación con sus alumnos y alumnas. Compartió su opinión de que la mayoría de los chicos y chicas del instituto Riverview son «buenas personas» que, debido a su poca familiaridad con la cultura educativa, necesitan que los profesores y profesoras las guíen para desentrañar las «reglas del juego» de la educación y del mundo exterior. Mencionó que los alumnos y alumnas no sólo reciben ayuda de sus profesores y profesoras, sino que además cuentan con el apoyo de los mejores consejeros del condado, que les proporcionan asistencia en tres idiomas: español, inglés y tagalo. Señaló que los consejeros y consejeras hacen un trabajo extraordinario, ya que logran que los alumnos y alumnas lleguen a la universidad por el procedimiento de desmitificar el mismo concepto de *universidad*. Los consejeros y consejeras, por ejemplo, llevan a los alumnos y alumnas, junto a sus padres y madres, de visita a las universidades, e invitan a antiguos alumnos y alumnas de Riverview para que compartan sus experiencias universitarias. Además, los consejeros y consejeras ayudan a los alumnos y alumnas a rellenar los impresos de solicitud, a redactar sus declaraciones de intenciones y a preparar estrategias para las entrevistas, de modo que puedan entrar en la universidad que prefieran.

El señor Tijerina también compartió con nosotros las técnicas que utiliza para ayudar a que los alumnos y alumnas comprendan la cultura educativa. Explicó que habla de forma explícita de sus normas de clase y que incluso se sirve de juegos de roles para que sus alumnos y alumnas comprendan claramente lo que espera de ellos en cuanto a lo académico y en cuanto a su comportamiento. Es particularmente explícito en lo que se refiere a las calificaciones:

> *Les digo: «Podéis acceder a vuestras notas siempre que queráis». Tenemos carpetas con todo el trabajo de cada alumno o alumna. Les digo: «Mira, podéis echarles un vistazo siempre que queráis, ya lo sabéis, aquí está el total. Os pongo la nota según la gráfica o según la escala de la clase, o con una escala estandarizada, lo que sea mejor para vosotros». Los trato como a adultos. «No trato de engañaros. No voy a haceros ninguna jugarreta».*

El señor Tijerina se muestra inflexible en su creencia de que al enseñar a gente joven, sobre todo a gente joven que no comprende bien la cultura educativa, es muy importante que los profesores y profesoras se muestren abiertos, sinceros, honestos y alentadores. Añadió:

> *Como profesor o profesora, tu papel no es criticar a los alumnos y alumnas, ni suspenderlos. No estás aquí para confundirlos. Ni para mentirles o engañarlos. Ni para amenazarlos. Estás aquí para darles ánimos, para ayudarles a que vayan a la universidad, para ayudarles a que hagan todas esas cosas buenas, para eso estás aquí.*

Los educadores y educadoras de este estudio expresaron la importancia de asistir a sus alumnos y alumnas de manera explícita en una mejor comprensión de la cultura educativa y de la cultura convencional. Informaron de que trabajan de forma consciente en el centro escolar para ayudar a que sus alumnos y alumnas sean capaces de enfrentarse de un modo efectivo tanto con los aspectos explícitos como con los aspectos ocultos del currículo educativo. Estos profesores y profesoras mencionaron la importancia de desmitificar las calificaciones y los procedimientos de evaluación, así como el proceso de ingreso en la universidad, como estrategias para lograr que sus alumnos y alumnas se conviertan en personas que pueden dedicarse a aprender con confianza y con conciencia de su potencial. Informaron de sus esfuerzos para proporcionarles a sus alumnos y alumnas las bases prácticas y de conocimiento que normalmente son inaccesibles para los jóvenes de clase obrera, es decir, el mismo capital cultural que muchos padres y madres de clase media, con más privilegios, proporcionan regularmente a sus propios hijos e hijas para asegurarse de su competitividad ventajosa (Stanton-Salazar, 1997; Stanton-Salazar, Vásquez y Mehan, 2000).

Una forma de expandir el importantísimo trabajo que han estado haciendo estos educadores y educadoras es desplazarse hacia un terreno que trascienda la mera ayuda para que los alumnos y alumnas comprendan mejor la cultura educativa y la cultura mayoritaria y sean capaces de moverse por ellas; y esto puede lograrse involucrándolos en estrategias para que teoricen sobre sí mismos y trabajen activamente en la democratización y transformación de dichas prácticas educativas. En Riverview se tiene la impresión de que el objetivo, por bienintencionado que sea, no es otro que proteger a los alumnos y alumnas, guiarlos, ayudarlos a que desarrollen un mayor orgullo étnico y llevarlos a la universidad. Se cree que la educación es el gran ecualizador y, por lo tanto, la clave para que los alumnos y alumnas subordinados lleguen a una vida mejor. Muchos de los profesores y profesoras enumeraron con orgullo los nombres de los alumnos y alumnas que habían regresado a la comunidad después de terminar la universidad y habían asumido posiciones de liderazgo, pero no hablaron de las estrategias que habían utilizado para fomentar dicho comportamiento. Más aún, aunque los profesores y profesoras dieron a entender la importancia que le concedían a la preparación de los alumnos y alumnas para que desempeñen en el futuro papeles de defensa y liderazgo, no hubo ninguna mención a intentos explícitos de animar a los alumnos y alumnas para que desarrollen creencias y prácticas antihegemónicas.

En lugar de adoptar una pedagogía de una «zona de comodidad» temporal, los educadores y educadoras críticos tienen que generar una pedagogía de acceso explícita y evolutivamente apropiada con la intención de, una vez dentro, transformar las mismas fuerzas ideológicas dominantes y abusivas que crearon los márgenes sociales y que los mantienen. Es importante aprender de los éxitos de estas cuatro personas extraordinarias y apropiarse de ellos, aunque cualquier pedagogía democrática crítica debería incluir una política de transformación que trabaje para combatir el mismo orden social que da origen a comunidades empobrecidas y privadas de derechos.

Consecuencias para la educación del profesorado

Resulta evidente que los cuatro educadores y educadoras de este estudio entienden que la enseñanza no es una tarea apolítica. Todos ellos cuestionaron, aunque en diferentes grados, las explicaciones que da la cultura dominante para explicar el orden social existente. Además, dicen que rechazan las ideologías basadas en las carencias y que respetan y valoran la cultura de las razas distintas de la blanca, así como las de las minorías lingüísticas y de la clase trabajadora. Además, estos educadores y educadoras se resisten a aceptar la mitificación de la cultura mayoritaria (con su origen europeo y burgués), y se niegan a que la asimilación total sea el objetivo de sus alumnos y alumnas. Además, y dado que se dan cuenta de que sus alumnos y alumnas no se desenvuelven en un terreno de juego igualitario, estos educadores y educadoras destacan su deseo de asumir determinados papeles a favor de los chicos y chicas, por ejemplo los de defensores y negociadores culturales. Estos descubrimientos son una muestra del poder que poseen los profesores y profesoras, así como otros educadores y educadoras, como agentes de cambio, un poder que pueden hacer efectivo en su trabajo para crear centros escolares más justos y democráticos. Y, dado que estos educadores y educadoras han alcanzado grandes éxitos con sus alumnos y alumnas, creo que pueden aprenderse lecciones importantes gracias a ellos, independientemente del resto de cuestiones que he planteado.

En la siguiente sección me gustaría concluir este artículo comentando las posibles consecuencias de mis descubrimientos acerca de la educación del profesorado. Mis comentarios se centrarán de forma específica en la transformación de los cursos y prácticas de educación del profesorado por medio de algunos elementos esenciales de la pedagogía crítica. Como Pepi Leistyna y Arlie Woodrum (1996) explican con acierto, «La preocupación fundamental de la pedagogía crítica tiene que ver con los tipos de teorías y prácticas educativas que fomentan que tanto el profesorado como sus alumnos y alumnas desarrollen una perspectiva acerca de las relaciones

que vinculan la ideología, el poder y la cultura» (p. 3). Para lograr que los profesores y profesoras comprendan mejor la relación entre estos tres elementos, hay que lograr que los currículos se desarrollen atendiendo a dos importantes principios de la pedagogía crítica: una perspectiva crítica de las ideologías dominantes y el contacto con (y el desarrollo de) discursos antihegemónicos efectivos capaces de resistir y transformar dichas prácticas opresivas (Darder, Torres y Baltodano, 2002).

Estudio explícito de la ideología

La investigación mencionada revela que los educadores y educadoras ejemplares de Riverview ponían en cuestión tres elementos ideológicos dominantes muy comunes acerca del orden social existente: el mito de la meritocracia, las perspectivas basadas en las carencias a la hora de juzgar a los alumnos y alumnas pertenecientes a minorías y la superioridad de la cultura blanca convencional. Una consecuencia importante de este patrón de claridad política, en vista del éxito de estos educadores y educadoras, es la necesidad de incorporar experiencias personales relacionadas con la enseñanza a los programas de educación del profesorado, experiencias que servirán para examinar la ideología de una manera rigurosa y explícita. De este modo, los educadores y educadoras pueden darse cuenta de qué está pasando actualmente en la sociedad, dónde está ubicado cada uno y por qué, y qué se puede hacer para enfrentarse a las injusticias sociales existentes, que son parte integrante de las prácticas socioculturales mayoritarias. Darder y otros (2002, p. 13) señalan:

> *[El estudio de la ideología] sirve como punto de partida para hacerse preguntas que ayudarán a que los profesores y profesoras evalúen de forma crítica sus propias prácticas, de modo que puedan percibir con más claridad el modo en que la cultura de la clase dominante se incrusta en el currículo oculto, determinado por las perspectivas ideológicas que dejan a los alumnos y alumnas en silencio y que reproducen estructuralmente las suposiciones y prácticas de la cultura dominante que desmantelan la educación democrática.*

Aquí podría incluirse, por ejemplo, hacer que los alumnos y alumnas conozcan explicaciones alternativas para el fracaso escolar de las minorías, e intentar que ofrezcan nuevas perspectivas al respecto basadas en sus propias experiencias, y hacer que conozcan también el mito de la meritocracia y el modo en que una teoría como esa sirve para explicar y justificar el (des)orden social existente, y lograr que sean conscientes de cómo los modelos centrados en la asimilación refuerzan las relaciones sociales de antagonismo y las prácticas antidemocráticas. Lo que trato de sugerir es que el currículo de educación del profesorado (tanto en las actividades

propiamente académicas como en las prácticas) debería diseñarse y ponerse en práctica para que los profesores y profesoras del futuro entren en contacto de forma explícita con toda una gama de posturas ideológicas, de modo que puedan comenzar a ser conscientes de sus propias ideologías en relación con las de los otros, a examinar de forma crítica los prejuicios dañinos que puedan tener y a darse cuenta de las desigualdades e injusticias presentes tanto en los centros escolares como en la sociedad en su conjunto.

El resultado final, esperemos, sería la preparación de profesores y profesoras que, como los educadores y educadoras del estudio, no tengan miedo de asumir posiciones antihegemónicas en un intento de comprender mejor las desigualdades que se dan actualmente en los centros escolares, y de hacer algo para acabar con ellas. En cualquier caso, los medios para traer esta claridad política e ideológica a los profesores y profesoras pueden variar de un programa a otro, de hecho debería hacerlo, dado que es crucial que se haga una adaptación específica para cada contexto. En otras palabras, creemos que es importante proporcionar estrategias pedagógicas críticas, programas de instrucción particulares y métodos de enseñanza específicos a los profesores y profesoras que todavía no han empezado a dar clases, pero es un error asumir que una reproducción ciega de estos programas y métodos puede garantizar por sí misma el éxito en el aprendizaje.

Además, las experiencias de cruce de fronteras de los profesores y profesoras seleccionados, durante las cuales experimentaron de forma personal la subordinación, o fueron testigos de cómo la sufrían otros, debe reproducirse o simularse en las experiencias de aula y en las prácticas. Las experiencias curriculares deberían organizarse de modo que incrementaran la probabilidad de que los profesores y profesoras del futuro puedan aprender cosas acerca de las realidades de subordinación y marginación (similares a las que aprendieron los educadores y educadoras del estudio por medio de sus experiencias de cruce de fronteras). No pretendo sugerir que la educación del profesorado deba ser un lavado de cerebro para lograr que los alumnos y alumnas piensen de un modo ideológicamente uniforme. Tampoco pretendo sugerir que sea necesario maltratar a los futuros profesores y profesoras para que sean capaces, como los educadores y educadoras del estudio, de experimentar la subordinación de primera mano, para que sean capaces de comprender el concepto de las relaciones asimétricas de poder. La idea consiste simplemente en acercar a los alumnos y alumnas a un abanico amplio de experiencias, de modo que puedan expandirlas, contemplarlas bajo una luz crítica y ajustar su propia lente ideológica para lograr que las aulas sean lugares más inclusivos, transformadores y de exploración.

La educación de los profesores y profesoras para que comprendan la importancia de su papel como defensores y negociadores culturales de sus

alumnos y alumnas también debe abordarse y fomentarse tanto en las clases teóricas como en las prácticas. Como ya afirmamos antes, los negociadores culturales pueden crear las condiciones necesarias de autoempoderamiento gracias a las cuales los alumnos y alumnas pueden desempeñar un papel fundamental en su propia educación, de modo que su voz pueda oírse en el conjunto del proceso institucional.

En todo el país existen programas de preparación del profesorado que proporcionan experiencias de enseñanza con el potencial de ayudar a que los profesores y profesoras futuros aumenten su conciencia cultural. Muchos programas de educación del profesorado, por ejemplo, exigen que los alumnos y alumnas aprendan un segundo idioma, de modo que puedan comunicarse mejor con estudiantes pertenecientes a minorías lingüísticas. De hecho, existen unos pocos programas, muy innovadores, que llegan a ofrecer a sus alumnos y alumnas la posibilidad de estudiar en el extranjero para que desarrollen sus competencias multilingüísticas y multiculturales, así como su sensibilidad ante la mezcla de culturas. De todas formas, la mayor parte de los programas de preparación del profesorado no ofrecen cursos, ni experiencias prácticas, que capaciten a sus alumnos y alumnas para identificar y comprender el papel de la ideología (hegemónica o antihegemónica) en la enseñanza. Hay programas que exigen que los profesores y profesoras futuros visiten, observen y enseñen en escuelas pobres y culturalmente diversas, para que puedan aprender acerca de las «diferencias culturales», pero es muy raro, incluso en estos programas, que haya un diseño orientado explícitamente a conseguir que los futuros profesores y profesoras estudien cómo se crean estructuralmente las comunidades oprimidas y se involucren en la generación de posiciones ideológicas alternativas que se fijen en el bajo estatus social y en los escasos logros académicos de las poblaciones subordinadas.

A pesar de las buenas intenciones por parte de muchos educadores y educadoras que se dedican a la formación del profesorado, y a pesar del tremendo potencial de gran parte de sus actividades de enseñanza en cuanto al incremento de la claridad política e ideológica, a los futuros profesores y profesoras se les deja con frecuencia solos a la hora de interpretar las experiencias de cruce de culturas y de cruce de clase socioeconómica, algo que deben hacer por sus propios medios. Con frecuencia, el resultado final imprevisto de muchas de estas experiencias de aprendizaje es que la mayor parte de los alumnos y alumnas acaba todavía más atada a esas ideologías etnocéntricas a las que no han sometido a un examen crítico, precisamente porque se involucran en estas situaciones de aprendizaje sin identificar ni poner en duda de forma explícita las lentes ideológicas que filtran sus percepciones. Yo, por ejemplo, he tenido a mi cargo algunos profesores y profesoras en prácticas que habían finalizado parte de su aprendizaje en México. Mientras estaban allí, fueron testigos de la pobreza y de los malos

tratos que sufren los indígenas y los pobres; una reacción habitual es denunciar esas prácticas en México y alegrarse de regresar a los Estados Unidos, «donde esas cosas no suceden». Un programa de educación del profesorado bien conceptualizado debería prever y planificar este tipo de reacciones de los estudiantes. Como mínimo, las sesiones informativas ideadas para hablar de las ideologías dominantes y de las jerarquías sociales que surgen como consecuencia tanto en México como en los Estados Unidos servirían para lograr que los alumnos y alumnas comprendieran mejor cómo funciona la opresión. Haría falta además un análisis profundo de los efectos devastadores de los «acuerdos» de comercio internacional, por ejemplo el NAFTA, sobre la gente, la economía y la política de ambas naciones. Por desgracia, es muy raro que se anime a los educadores y educadoras para que exploren el modo en que las naciones, por ejemplo los Estados Unidos y México, se relacionan social, política y culturalmente por medio de una larga historia de sus políticas económicas y de asuntos exteriores.

Asumir una postura antihegemónica: subvertir el sistema por el bien de los alumnos y alumnas

He visto, en mis experiencias de aprendizaje en cruces de cultura, que una pequeña minoría de alumnos y alumnas participativos identificaban por su cuenta abusivas relaciones asimétricas de poder en el trabajo y asumían, como consecuencia, el papel de defensores o defensoras del alumnado. Me parece muy interesante. He tenido a mi cargo, por ejemplo, futuros profesores y profesoras que me han descrito cómo el aprendizaje de una segunda lengua los colocaba en una posición de vulnerabilidad que les permitía ver el mundo a través de los ojos de alguien que aprende un segundo idioma. Experimentaron la fragilidad que se siente al tratar de adquirir un nuevo idioma y comprendieron de este modo, de primera mano, la dificultad de aprender una segunda lengua. De modo similar, después de trabajar en centros escolares pobres, tanto de los Estados Unidos como de otros países, muchos estudiantes se han acercado a mí furiosos e indignados por las condiciones de vida y de aprendizaje a las que se enfrentan los alumnos y alumnas con bajos ingresos y que no son de raza blanca. Para muchos de estos estudiantes, la ira y la indignación sirven como un catalizador que los impulsa a cuestionarse lo que antes consideraban un orden social justo, así como a llevar a cabo algún tipo de acción para «subvertir el sistema» y a hacer el bien para sus alumnos y alumnas.

El concepto de «subvertir el sistema» me recuerda a una joven con la que trabajé hace años en un programa de educación del profesorado de una universidad pública. Al igual que otros muchos estudiantes de programas de educación del profesorado, esta joven entró en el programa sin

haber examinado críticamente sus creencias acerca del orden social existente y del status quo. Entró en el programa, sin tener ni la más mínima idea de ello, con la opinión de que el orden social era justo. Debido a esa orientación ideológica acrítica y a la protección que había tenido en sus experiencias vitales, no era capaz de comprender las desigualdades a las que se enfrentaban los alumnos y alumnas subordinados tanto en los centros escolares como en la sociedad en general.

Recuerdo muy bien lo incómoda que se sentía al principio con los escritos de Paulo Freire y de otros pedagogos y pedagogas críticos, y recuerdo, más concretamente, su rechazo del concepto de que los profesores y profesoras de los alumnos y alumnas subordinados tienen que trabajar muchas veces contra el sistema por el bien de los niños y niñas. La joven afirmó que no creía en esta noción crítica, que le parecía molesta, y argumentó que no era necesario que los profesores y profesoras recurrieran a un comportamiento subversivo, dado que la función esencial de las escuelas era ayudar a los alumnos y alumnas. La estudiante recordó su propia experiencia como alumna de raza blanca y de clase media de una escuela pública, y afirmó que los sistemas educativos eran lugares justos y que los alumnos y alumnas que no lograban el éxito académico estaban desaprovechando las oportunidades que se les concedían. De todas formas, en un momento posterior de ese mismo semestre, mientras completaba sus prácticas en un colegio urbano de enseñanza primaria compuesto de forma predominante por afroamericanos y latinos, vino a clase y contó que se había involucrado en un primer acto de resistencia consciente contra las normas del centro, unas normas que consideraba dañinas para los alumnos y alumnas, ya que fomentaban un aumento de la subordinación.

Explicó que el colegio urbano de enseñanza primaria en el que hacía las prácticas tenía muy pocas zonas verdes. La joven expresó su opinión de que consideraba que la ausencia de áreas con césped o vegetación era especialmente inaceptable, ya que se suponía que era un centro para niños y niñas pequeños. Entonces, esta profesora en prácticas describió una zona del colegio que tenía un árbol pequeño y una minúscula porción de césped, y a la que los alumnos y alumnas tenían prohibido acceder. En un día especialmente cálido, ella decidió que quería leerles un cuento a los niños y niñas bajo la sombra de ese árbol. Ella era perfectamente consciente de que no se permitía que los niños y niñas estuvieran en esa zona, pero rompió la regla de forma consciente con la intención, según contó, de proporcionarles a sus alumnos y alumnas un entorno óptimo en el que disfrutar de la experiencia del cuento. Señaló, furiosa, que los alumnos y alumnas de raza blanca de los colegios de clase media y de las zonas residenciales dan por supuestas ciertas posibilidades de aprendizaje, por ejemplo sentarse en el césped y que les lean un cuento, mientras que sus niños y niñas (de origen latino y afroamericano) tenían prohibido sentarse en la única porción de césped que habían en todo el centro.

A pesar de que el acto de subversión de esta estudiante no era particularmente extremo ni radical, quiero destacar que son esta ira y esta sensación de que hay que defender a los alumnos y alumnas, reflejos ambos de un incremento en la claridad política e ideológica, lo que creo que deberían tener todos los profesores y profesoras, pero especialmente los de los alumnos y alumnas subordinados, con el objetivo de hacer el bien para los niños y niñas a cuyo servicio se encuentran. Estos profesores y profesoras del futuro, como los educadores y educadoras experimentados que se han descrito en este artículo, han intuido en parte que las explicaciones ideológicas que solían darle al orden social existente (por ejemplo que el orden social es justo y está basado en la habilidad y en el mérito, que las personas pueden sobreponerse a la opresión si trabajan lo bastante, etc.) no explicaban de forma adecuada las graves desigualdades, injusticias y subordinación de las que eran testigos. Por desgracia, al menos según mi experiencia en la educación del profesorado, la mayor parte de los profesores y profesoras del futuro no son tan perceptivos ni tan flexibles como para considerar explicaciones ideológicas alternativas sin la ayuda del personal que se dedica a la educación del profesorado.

Conclusiones

Los futuros profesores y profesoras, y en realidad todos los educadores y educadoras, tienen que empezar a desarrollar la claridad ideológica y política que les ayudará a denunciar las condiciones y prácticas discriminatorias que se dan tanto en la educación como en la sociedad. Esta claridad resulta crucial si los profesores y profesoras desean de verdad enseñar mejor, proteger y defender a sus alumnos y alumnas. También resulta indispensable si los educadores y educadoras pretenden lograr que los jóvenes se conviertan en pensadores y pensadoras críticos capaces de actuar sobre el mundo. De acuerdo con Freire (1998a; 1998b), más allá de sus habilidades técnicas, los profesores y profesoras deberían estar equipados con todo un conjunto de perspectivas acerca de los que significa ser valiente (para denunciar las desigualdades actuales que dañan de forma directa a ciertos grupos de alumnos y alumnas), para ser capaces de crear contextos educativos psicológicamente saludables, culturalmente sensibles, humanizadores y autoempoderadores. La pedagogía crítica nos reta a que seamos capaces de ver a través de la densa niebla de la ideología y a que seamos valientes en nuestro compromiso con la defensa de las poblaciones subordinadas, incluso cuando no es fácil tomar una postura, y proporcionarles herramientas críticas para la transformación. Freire (1997, p. 315) afirma:

> *Lo que hace que una persona, que un profesor o profesora, siga siendo un educador o educadora liberador es su claridad política a la hora de comprender las*

manipulaciones ideológicas que niegan la humanidad de los seres humanos, así como la claridad política que nos diría que está mal, desde un punto de vista ético, permitir la deshumanización de los seres humanos... Debemos creer que si los hombres y mujeres crearon este mundo horrible que estamos denunciando, entonces los hombres y mujeres pueden crear un mundo menos discriminatorio y más humano.

Con el espíritu de los educadores y educadoras de este estudio, realistas y esperanzados al mismo tiempo, la pedagogía crítica nos recuerda la importancia de identificar con claridad los obstáculos, con el objetivo de trabajar en colaboración con los alumnos y alumnas y con las comunidades para llegar a estrategias igualmente claras y realistas con las que superarlos.

Referencias bibliográficas

BARTOLOME, L.I. (1994): «Beyond the Methods Fetish: Toward a Humanizing Pedagogy». *Harvard Educational Review,* 64(2), pp. 173-194.

— (1998): *The Misteaching of Academic Discourses: The Politics of Language in the Classroom.* Boulder, CO. Westview Press.

— (2000): «Democratizing Bilingualism: The Role of Critical Teacher Education», en BEYKONT, Z.E. (ed.): *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism.* Cambridge, MA. Harvard Education Publishing Group, pp.167-186.

— (2002): «Creating an Equal Playing Field: Teachers as Advocates, Border Crossers, and Cultural Brokers», en BEYKONT, Z.E. (ed.): *The Power of Culture: Teaching across Language Differences.* Cambridge, MA. Harvard Education Publishing Group, pp. 167-192.

BARTOLOME, L.I.; BALDERRAMA, M. (2001): «The Need for Educators with Political and Ideological Clarity: Providing Our Children with "the Best"», en REYES, M.; HALCÓN, J.J. (eds.): *The Best for Our Children: Latina/Latino Views on Literacy.* New York. Teachers College Press.

BEAUBOUEF, T. (1997): *Politicized Mothering among African-American Women Teachers: A Qualitative Inquiry.* Unpublished doctoral dissertation, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.

BLOOM, G.M. (1991): *The Effects of Speech Style and Skin Color on Bilingual Teaching Candidates' and Bilingual Teachers' Attitudes toward Mexican-American Pupils.* Unpublished doctoral dissertation, Stanford University, Stanford, CA.

DARDER, A.; TORRES, R.; BALTODANO, M. (2002): «Introduction». *The Critical Pedagogy Reader.* New York. RoutledgeFalmer.

DAVIS, K.A. (1994): «Multicultural Classrooms and Cultural Communities of Teachers». *Teaching and Teacher Education,* 11, pp. 553-563.

FARLEY, J.E. (2000): *Majority-Minority Relations.* 4th ed. Upper Saddle River, NJ. Prentice Hall.

FREIRE, P. (1997): *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire.* New York. Peter Lang.

—(1998*a*): *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage.* Lanham, MD. Rowman & Littlefield.

—(1998*b*): *Teachers as Cultural Workers.* Boulder, CO. Westview Press.

GARCÍA, E. (1991): «Effective Instruction for Language-minority Students: The Teacher». *Boston University Journal of Education,* 173 (2), pp. 130-141.

GÓMEZ, M. L. (1994): «Teacher Education Reform and Prospective Teachers' Perspectives on Teaching "Other People's Children"». *Teaching and Teacher Education,* 10(3), pp. 319-334.

GONSALVES, R. (1996): *Resistance in the Multicultural Education Classroom.* Tesis no publicada, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.

HABERMAN, M. (1991): «Can Culture Awareness Be Taught in Teacher Education Programs?». *Teacher Education,* 4(1), pp. 25-31.

HOWARD, G.R. (2000): *We Can't Teach What We Don't Know: White Teachers, Multiracial Schools.* New York. Teachers College Press.

KING, J.E. (1991): «Dysconscious Racism: Ideology, Identity and the Miseducation of Teachers». *Journal of Negro Education,* 60(2), pp. 133-157.

LADSON-BILLINGS, G. (2000): «Fighting for Our Lives: Preparing Teachers to Teach African-American Students». *Journal of Teacher Education,* 51(3), mayo/junio, pp. 206-214.

LEISTYNA, P.; WOODRUM, A. (1996): «Context and Culture: What Is Critical Pedagogy?», en LEISTYNA, P.; WOODRUM, A.; SHERBLOM, S. (eds.): *Breaking Free: The Transformative Power of Critical Pedagogy.* Cambridge, MA. Harvard Education Publishing Group.

LUCAS, T.; HENZE, R.; DONATO, R. (1990): «Promoting the Success of Latino Language-minority Students: An Exploratory Study of Six High Schools». *Harvard Educational Review,* 60(3), pp. 315-340.

MACEDO, D. (1994): *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know.* Boulder, CO. Westview.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1992): *American Education at a Glance.* Washington, DC. Office of Education Research and Improvement.

NIETO, S. (2000*a*): «Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century». *Journal of Teacher Education,* 51(3), mayo/junio, pp. 180-187.

—(2000*b*): «Bringing Bilingual Education out of the Basement, and Other Imperatives for Teacher Education», en BEYKONT, Z.E. (ed.): *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism.* Cambridge, MA. Harvard Education Publishing Group, pp. 187-207.

Riverview High School Profile Information (1996): National City, CA.

SLEETER, C. (1992): «Restructuring Schools for Multicultural Education». *Journal of Teacher Education,* 43(2), pp. 141-148.

STANTON-SALAZAR, R.D. (1997): «A Social Capital Framework for Understanding the Socialization of Racial Minority Children and Youths». *Harvard Educational Review,* 67(1), pp. 1-40.

STANTON-SALAZAR, R.D.; VASQUEZ, O.A.; MEHAN, H. (2000): «Re-engineering Academic Success through Institutional Support», en GREGORY, S.T. (ed.): *The Academic Achievement of Minority Students: Perspectives, Practices, and Prescriptions.* Lanham, MD. University Press of America, pp. 213-247.

ZIMPHER, N. (1989): «The RATE Project: A Profile of Teacher Education Students». *Journal of Teacher Education*, 40(6), pp. 27-30. (Primera publicación en Teacher Education Quarterly, 39(1), 2004, pp. 97-122.

ZINN, H. (2001): *On History*. New York. Seven Stories Press, p. 178.

Tercera parte

Dimensiones políticas de la pedagogía crítica



El futuro del pasado: Reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía[1]

Peter McLaren

Por si no fuera poco con sus advertencias acerca de amenazas, Bush nos sigue diciendo que su guerra «contra el terror» ha hecho que estemos mucho más seguros, y se jacta de que los Estados Unidos llevan cinco años sin sufrir un ataque terrorista, desde el 11 de septiembre de 2001. Maravilloso. La verdad es que tampoco había habido ningún ataque terrorista en los 5 años anteriores a aquel día. (Blum, 2006)

En el siglo XXI, los líderes de los estados capitalistas dominantes han declarado una guerra permanente contra el terror. Las leyes antidemocráticas garantizan poderes extrajudiciales que permiten retener a ciudadanos e inmigrantes sin un juicio, leyes que están dirigiendo a las democracias modernas hacia una soberanía capitalista cuajada bajo la forma del totalitarismo. La conocida como «ley patriótica» se extendió en los Estados Unidos, destripando los derechos constitucionales básicos. La sociedad civil se está militarizando en dirección a un estado permanente de seguridad, mientras los líderes políticos de la derecha delatan un desprecio sin matices hacia cualquier crítica que tenga que ver con la política exterior o con la política doméstica de los Estados Unidos. Hubo un tiempo en el que las alianzas en pie de igualdad entre naciones se recibían con alabanzas que hablaban de sus virtudes, pero en la actualidad se identifican con debilidad. La única superpotencia del mundo trata de dominarlo por medio de la intimidación y la brutalidad.

La crítica que hizo Marx de la economía política, y su concepción materialista de la historia, no pueden enviarse tan fácilmente al desguace de la historia social. Al igual que en la época de Marx, el desarrollo del capitalismo es concomitante al crecimiento y la consolidación de ciertos lugares comunes acerca del modo en que la libertad de mercado prefigura

1. Este artículo parte de muchos artículos recientes, entre ellos un capítulo de la quinta edición de *Life in Schools* (2006) y la introducción a un número especial de la revista *Ethnicities*, editada por McLaren y Jaramillo (2006).

la libertad democrática. Las categorías y formas de pensamiento que prevalecen en la actualidad como un modo de justificar las políticas exteriores e interiores de las sociedades capitalistas (por ejemplo las que tienen que ver con «democracia» y «libertad») están moldeadas por las relaciones sociales de las sociedades que las utilizan. Han contribuido a la perpetuación de un orden social patriarcal en el que prevalece la división de clases y en el que la raza es un asunto determinante. Estas formas de pensamiento manifiestan una cierta universalidad y muestran, con frecuencia, la huella de la clase dominante (reflejo del famoso dictamen de Marx de que las ideas de la clase dominante, en todas las épocas, se imponen como ideas dominantes). El mercado como categoría, en el lenguaje propio de la clase dominante, no se concibe como un crisol para la explotación sino como un medio para llegar a la igualdad de oportunidades, como un medio para nivelar el terreno de juego, como un medio para alcanzar la libertad y la democracia. Pero Marx demostró que lo que necesitamos es, precisamente, liberarnos del mercado.

Marx demostró que la igualdad formal de derechos políticos puede ir de la mano de la explotación bruta, y del sufrimiento. La separación de los derechos económicos y políticos es precisamente la condición que imposibilita la democracia, una separación que los liberales, por sorprendente que parezca, no han sido capaces de poner en cuestión en sus discursos reformistas. De hecho, como han señalado Meiksins Wood (1995) y otros, la imposibilidad constitutiva de la democracia, en una sociedad erigida sobre la base del derecho a la propiedad privada, explica de forma significativa por qué la propia democracia puede usarse en contra de los imperativos democráticos de la gente, y todo en nombre del resplandeciente imperio global. Hay que servir a la propiedad privada y al mercado asegurando que haya muy poca democracia (o al menos que no sea demasiada), y ésta es una causa a la que los líderes pueden contribuir asegurándose de que el mundo se encuentre en constante estado de conflicto. Esto sólo puede ocurrir, por supuesto, si los ciudadanos y ciudadanas están convencidos de que «la libertad no es libre» y que siempre habrá que recurrir a las guerras para defenderla (lo que implica la existencia de las «guerras preventivas» que se llevan a cabo contra aquellos que, según se cree, podrían llegar a constituir una amenaza en algún momento del futuro, ya sea un futuro inminente o remoto). Y éste es precisamente el modo en que los Estados Unidos aseguran su protectorado: gobiernan por medio del mercado, conceden una autonomía limitada a las naciones que se adhieren a las normas del mercado y consienten en mantener a sus poblaciones subyugadas como mano de obra barata. Además, envían a su clase guerrera a batallas furiosas en aquellos escenarios recalcitrantes en los que existe resistencia contra los dirigentes mercantiles, así como contra las leyes del mercado y, por lo tanto, contra las condiciones de libertad y democracia y contra sus agentes y guar-

dianes imperiales. Éste es el verdadero significado de la libertad de mercado. El mercado genera las condiciones para que los «ganadores» creen las ideologías necesarias para justificar la violencia sobre la base de teorías del tipo «nosotros contra ellos», teorías que defienden la existencia de una competencia y una violencia «inherentes» a la raza humana. Y les proporciona las armas más formidables que hay disponibles para perpetuar esa violencia y, en el caso de los Estados Unidos, para alcanzar el estatus de «centro de organización del estado mundial» (al menos hasta ahora).

Una reflexión sobre el ataque a la educación

En 2006, Jeb Bush, el gobernador de Florida, aprobó un proyecto de ley educativa que prohibía la enseñanza de historia «revisionista» en las escuelas públicas del estado, por ejemplo «los puntos de vista postmodernos acerca de la verdad relativa». Un pasaje estremecedor de esa ley afirma lo siguiente: «La historia de América debe entenderse como algo factual, no como algo construido, debe interpretarse como algo que se puede conocer, que se puede enseñar y sobre lo que se pueden hacer exámenes, y debe definirse como la creación de una nueva nación basada en los principios universales que aparecen en la declaración de independencia». En una directiva que recuerda al culto a lo antiintelectual, se encarga a los profesores y profesoras que se concentren en la historia y el contenido de la declaración y se les instruye para que enseñen «historia, significado, significación y efecto de las disposiciones de la constitución de los Estados Unidos y de sus enmiendas», así como para que enfaticen «la educación patriótica centrada en la bandera, lo que incluye conocer cuál es la forma apropiada de mostrarla y de saludarla». También se habla de la necesidad de enseñar «la naturaleza y la importancia de la libre empresa para la economía de los Estados Unidos» (Craig, 2006). Cuando se pone esta ley junto al ataque que el presidente George W. Bush hizo en 2003 contra «los historiadores revisionistas» que ponían en duda sus justificaciones para utilizar la fuerza contra Saddam Hussein, y junto a la advertencia que hizo en 2005, el día del veterano, cuando proclamó que es «profundamente irresponsable reescribir la historia de cómo comenzó la historia» (Zimmerman, 2006), se ve que estas declaraciones públicas incendiarias que exigen ortodoxia interpretativa están planeadas para rechazar de una vez por todas cualquier afirmación que desafíe el modo convencional de comprender la historia, perspectivas inundadas de información de origen dudoso. En un entorno como éste, testigo de intentos coordinados para difuminar la frontera entre los hechos y las valoraciones, de modo que ambos se integran en versiones oficiales de lo sucedido (con la fuerza de un dogma inviolable), es fácil conseguir que las voces disidentes se identifiquen con malas inter-

pretaciones o con malas representaciones, o incluso hacer ver que se trata de falsificaciones deliberadas.

Los entusiastas que los medios corporativos agruparon en torno a la figura de Ronald Reagan después de su muerte son una muestra de qué poco saben los Estados Unidos acerca de sus presidentes, o de qué poco quieren recordar. La administración Reagan ayudó a establecer a los terroristas asesinos de la Contra, que tenían entre sus objetivos deliberados a civiles inocentes, entre ellos mujeres y niños, en un intento de derrocar a los rebeldes sandinistas de Nicaragua. ¿Y qué hay de Gerald Ford? Ford le dio permiso a Suharto, el dictador de Indonesia, para que invadiera Timor Oriental, un hecho que tuvo como consecuencia la masacre de doscientas mil personas, un tercio de la población del país. Ford bloqueó el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas para que no ejecutara la resolución referente al derecho de autodeterminación, que exigía la retirada del ejército indonesio. Ford también proporcionó ayuda militar y económica, lo que incluía el entrenamiento de las represivas fuerzas internas de seguridad, a más de una docena de dictaduras latinoamericanas, entre ellas la del infame dictador chileno Augusto Pinochet. Envió ayuda armamentística a gran escala, así como ayuda para la seguridad, a otros muchos dictadores brutales, entre ellos Ferdinand Marcos (en Filipinas) y el Shah de Irán. Además, se alió tanto con la dictadura de Mobutu en Zaire como con el régimen sudafricano del *apartheid* en el envío de armas a diversos grupos rebeldes que luchaban contra el gobierno de Angola, que estaba reconocido por la comunidad internacional (Zunes, 2006). Esta lista apenas araña la superficie de las políticas horrendas de Reagan y Ford, y aun así se hizo difícil, incluso imposible, encontrar una sola mención a todos estos hechos en el resumen del «legado» histórico de Reagan y Ford que apareció en los medios de comunicación mayoritarios. Tras la muerte de estos dos «grandes» presidentes, ¿cuántos centros educativos del país centraron sus discusiones de aula en estas atroces políticas exteriores y domésticas? Uno se pregunta si había necesidad siquiera de un proyecto de ley educativa como el de Florida.

Reflexiones sobre la educación multicultural

El campo del multiculturalismo, por desgracia, ha puesto demasiado énfasis en la contingencia y en la reversibilidad de las prácticas culturales en el plano individual, a costa de poner en cuestión el determinismo estructural y las fuerzas productivas del capital, así como sus leyes de movimiento y los valores de su forma de trabajo, un movimiento que ha sustituido una teoría no dialéctica del determinismo económico por una teoría postestructuralista del determinismo cultural, una teoría que menosprecia el

hecho de que la así llamada autonomía de los actos culturales ya hunde sus raíces en las relaciones coercitivas del plano de la necesidad. Los eruditos y eruditas que defienden el multiculturalismo y que rechazan el racismo han sido incapaces, con frecuencia, de reconocer hasta qué punto el excedente objetivo de mano de obra limita tanto las prácticas culturales como las instituciones sociales. Resulta esencial, por lo tanto, que las realidades actuales de las que estamos siendo testigos en el terreno político nacional e internacional se comprendan en términos de su especificidad histórica y en términos de sus imperativos funcionales para los estados o naciones que «administran una economía centrada en los bienes de consumo y en una división de la mano de obra que determina la existencia de clases sociales» (San Juan, 2002). A pesar de la retórica actual que habla de un nacionalismo positivo, o sea, de igualdad de oportunidades para todos y todas, estas políticas obstruyen tanto las ideologías raciales como los intereses económicos de la clase capitalista. Pero queremos destacar, además, que no pretendemos limitar las luchas antihegemónicas (que se oponen al racismo, al patriarcado y a la explotación capitalista) a un marco productivo de luchas unidimensionales de la mano de obra, relativo tan sólo al proletariado. Tampoco creemos que el movimiento antiglobalización que comenzó en Seattle sea una avanzadilla global. O, lo que es lo mismo, consideramos que las luchas actuales de liberación no están lideradas por una avanzadilla anticapitalista de raza blanca, sino por las personas que más sufren la indigencia: grupos como el *abantuabahlala emijondolo* de Sudáfrica (el movimiento de los habitantes de chozas) y el movimiento actual de trabajadores y trabajadoras sin papeles de todo el mundo (lo que incluye a los Estados Unidos).

Resulta esencial llegar a una comprensión más profunda del impacto del capitalismo global en las comunidades ofendidas, al menos si queremos entender tanto la aparición de un mercado laboral extremadamente polarizado como el hecho de que hay porcentajes desproporcionados de gente de color atrapada en los peldaños más bajos de los mercados laborales domésticos y globales. La diferencia, en la era del capitalismo global, resulta crucial para los trabajos, los movimientos y los márgenes de beneficios de las corporaciones multinacionales, pero estos tipos de relaciones complejas no pueden interpretarse si no se hace caso a las formaciones de la clase capitalista. Al amputar los asuntos relacionados con la diferencia del análisis de clase, se aleja la atención, lo cual resulta muy conveniente, de un hecho de una importancia crucial, el modo en que la gente de color (sobre todo las mujeres de color) proporciona al capital sus fuentes de mano de obra sobreexplotada, un fenómeno en ascenso en todo el mundo gracias a la internacionalización de la mano de obra migratoria. En nuestra demanda de un análisis materialista de las intersecciones de raza, clase, etnia y género, no pretendemos decir que los defensores y defensoras de

los estudios culturales y los teóricos y teóricas postmarxistas o postcolonialistas hayan hecho las paces con el capital, aunque la verdad es que han ejercido una «solidaridad del fracaso», en tanto que han limitado su trabajo a reformas de mala fe que han eludido la lucha contra el capital y han buscado análisis compatibles con las exigencias del capitalismo neoliberal. Los postmarxistas, tan veloces a la hora de celebrar la política de la diferencia, de la particularidad y de la historicidad, al menos cuando hablan de asuntos raciales, sustituyen estos términos sin demora por los de universalización, totalización y esencialismo cuando hablan de la teoría marxista.

Joel Kovel (2002, p. 123) ha discutido la práctica de dar prioridad a las categorías de raza, género, especie, etc., un hecho al que se refiere como «fragmentación dominante». Kovel describe el proceso por el que se ha establecido la prioridad de estas categorías como sigue:

Aquí debemos planteamos la siguiente pregunta: ¿prioridad respecto a qué? Si se trata de prioridad cronológica, entonces el género se lleva la palma y, teniendo en cuenta que la historia no sustituye, sino que añade, el género aparecerá, aunque sea como un resto, en todas las dominaciones que han surgido después. Si se trata de prioridad en cuanto a significado existencial, entonces podría aplicarse a cualquier categoría a la que las fuerzas históricas inmediatas dieran relevancia, ya que las masas de población viven y experimentan estas fuerzas: de ese modo, para un judío que viviera en la Alemania de los años treinta, el antisemitismo sería la prioridad más urgente, del mismo modo que el racismo antiárabe lo sería para un palestino que viviera hoy bajo la dominación israelí y del mismo modo que el sexismo irritante y despiadado lo sería para una mujer que viviera, por ejemplo, en Afganistán. En cuanto a las prioridades políticas, en el sentido de aquello cuya transformación sea más urgente en la práctica, depende de lo anterior, pero también de cómo se presenten todas las fuerzas que se ponen en juego en una situación concreta... De todas formas, si planteamos la cuestión desde el punto de vista de la eficacia, es decir, si nos preguntamos qué categoría hace que las otras se pongan en movimiento, entonces habría que conceder la prioridad a la clase, por el simple motivo de que las relaciones de clase implican al estado como un instrumento de refuerzo y control, y es el estado el que da forma y organiza las divisiones que aparecen en los ecosistemas humanos.

Kovel (pp. 123-124) advierte que no deberíamos hablar del «clasismo» como algo paralelo al «sexismo», al «racismo» y a los «prejuicios derivados de las especies», porque, según argumenta, «la clase es una categoría que ha sido construida esencialmente por el ser humano, y sus raíces no pueden encontrarse ni siquiera en una biología mistificada». Sostiene que, históricamente, la diferencia surge porque:

[La clase] tiene que ver con un solo ángulo de una figura más amplia que incluye un aparato estatal cuyas conquistas y regulaciones determinan y mol-

dean las relaciones genéricas. De este modo, no podrá haber una verdadera solución al racismo mientras exista una sociedad de clases, dado que una sociedad racialmente oprimida implica las actividades de un estado que defiende el sistema de clases. Tampoco podrá decretarse la expulsión de las desigualdades de género, porque la sociedad de clases, y su estado correspondiente, exigen la sobreexplotación de las mujeres.

Como ya he reconocido en otro lugar (Scatamburlo-D'Annibale y McLaren, 2003 y 2004), la clase es parte de la «formulación tríptica» que pretende explicar la formación de la identidad por medio de la intersección de las relaciones de clase, de raza y de género, una intersección en la que las personas se localizan a sí mismas experiencialmente. Esta formulación, sin embargo, con frecuencia reduce la clase a «clasismo», y por lo tanto resulta incapaz de reconocer la centralidad estratégica derivada de la forma universal de explotación, que proporciona los cimientos sobre los que se edifican las relaciones sociales basadas en la raza y el género. No es capaz de valorar la fecundidad conceptual que surge de entender la raza y el racismo dentro del contexto de la norma de clases (que no es lo mismo que reducir la raza y el género a la clase, ya que la primacía de la clase implica casi siempre que la lucha contra el racismo y el sexismo se acaben ubicando en el centro de la lucha a favor del socialismo). En otras palabras, subrayo la primacía explicativa de la clase para analizar los determinantes estructurales de la raza, del género y de la opresión de clases (Meyerson, 2000). Reducir la identidad de una persona a su experiencia acerca de la localización en cuanto a raza, clase y género significa ser incapaz de reconocer las estructuras objetivas de desigualdad que producen las fuerzas históricas específicas que mediatizan las perspectivas subjetivas de los individuos y de los grupos. También es un error a la hora de reconocer que, aunque las relaciones de opresión basadas en la raza, en la clase y en el género se cruzan de modo invariable, sus causas pueden rastrearse con éxito en las sociedades capitalistas hasta llegar a las relaciones sociales de producción. Se hace necesario reconocer que la mayor parte de las relaciones sociales que constituyen la diferencia (entre ellas las de raza, etnia, género, etc.) vienen moldeadas de un modo significativo por las relaciones de producción y que existe, no cabe ninguna duda, una división de trabajo basada en la raza y en el género, una división cuyos rigor y función varían dependiendo del lugar que ocupa cada persona en la economía capitalista global.

Que el racismo y el sexismo son relaciones sociales de opresión necesarias para organizar las formaciones capitalistas contemporáneas (el neocolonialismo, el fascismo, el imperialismo, el subimperialismo) parece algo que escapa a la imaginación colectiva de aquellos y aquellas que elaboran teorías sobre la diferencia de una forma truncada que sólo tiene en cuenta lo cultural. (El capitalismo, por supuesto, también puede sobrevivir bastante

bien en relaciones de una relativa igualdad racial y genérica. El capitalismo, después de todo, se ha multiculturalizado.) De hecho, nos parece que hay que destacar que una gran parte de la teoría social contemporánea, por ejemplo algunos aspectos de la teoría postcolonial (que se preocupa de forma ostensible por los marginados y marginadas, es decir, por lo subalterno), ha abandonado por completo los problemas relacionados con la clase, con la explotación laboral y con las luchas socialistas en un momento en el que el colonialismo se está reafirmando bajo la forma de normas globales de comercio y de programas de ajuste estructural.

Un nuevo movimiento social rompe aguas

En los Estados Unidos, una ley antiinmigración patrocinada por el republicano James Sensenbrenner, que criminaliza a los inmigrantes sin papeles y que convierte al mero hecho de vivir y trabajar de manera ilegal en los Estados Unidos en un delito grave, ha hecho que muchas comunidades de inmigrantes de los Estados Unidos se sientan ultrajadas y que hayan mostrado su ira. Una ley de inmigración moderada, la Kennedy-McCain, a pesar de que supone alguna mejora, es poco más que un reflejo del programa «bracero» de la década de los cuarenta, un programa binacional de mano de obra con contrato temporal que iniciaron los Estados Unidos y México en 1942.

Entre las acusaciones que se pueden hacer a un análisis marxista de los asuntos raciales está la de ignorar, subestimar o incluso denigrar la importancia de la lucha contra el racismo. En mi trabajo reciente subrayo la *primacía explicativa* de la opresión debida a la raza, al género y a la clase. Trato de poner el énfasis en el modo en que la clase opera como una forma universal de explotación cuya abolición resulta esencial si se quiere acabar con todas las manifestaciones de opresión. Hay que abolir el estado que defiende el sistema de clases si se pretenden conseguir avances significativos en la eliminación del racismo y del patriarcado. Mi postura es que las formas de opresión basadas en las categorías diferenciales no poseen autonomía relativa respecto de las relaciones de clase, sino que constituyen los modos en que se vive y experimenta la opresión en el marco de un sistema basado en las clases. Es importante especificar que todas las formas de opresión operan en el interior de un sistema capitalista que lo abarca todo. Debemos servirnos de un enfoque múltiple para nuestra lucha social. Debemos hacer la elección de organizarnos contra el racismo, contra el sexismo, contra la opresión de clase y contra la supremacía blanca *simultáneamente*, como parte de un proyecto antiimperialista más general orientado a una lucha a favor del socialismo. Las formas de dominación independientes de las clases, por ejemplo el racismo, deben combatirse a menudo como una

avanzadilla de la lucha de clases. Parece evidente que no podemos hacer progresos en la lucha contra la opresión de clase sin luchar contra el racismo y el sexismo. Y parece evidente que hay que luchar contra el racismo y contra el sexismo, independientemente de que hayamos relacionado su existencia con las relaciones capitalistas de explotación o no. Para que los trabajadores y trabajadoras norteamericanos de origen europeo participen en su propia liberación de clase, es absolutamente imprescindible que rechacen, de forma tan decidida como sea posible, el sistema que concede privilegios a la piel blanca. Los marxistas, ciertamente, no deberían naturalizar el hecho de ser blanco, ni deberían simplificar los asuntos raciales reduciéndolos a asuntos de clase. Al mismo tiempo, la raza es algo más que una construcción social desvinculada de las relaciones sociales capitalistas de producción.

Los inmigrantes, con gran riesgo personal, han tomado parte en una oleada de protestas contra la antiinmigración, lo que ha dado como resultado una transformación del paisaje político estadounidense. Hay millones de personas que se están manifestando contra el gobierno, planteando algunas preguntas importantes acerca de la naturaleza de este sistema y de cómo pueden participar en la lucha por un mundo mejor. *Juntos en la lucha*[2] mis estudiantes y yo nos manifestamos junto a más de medio millón de inmigrantes, casi todos procedentes de México y de otros países de Sudamérica y de Centroamérica, en el día al que se denominó «un día sin inmigrantes» y «el gran boicot americano». Caminamos seis kilómetros atravesando el barrio conocido como Koreatown y el distrito Mid-Wilshire del centro de Los Ángeles hasta llegar a la avenida La Brea. Vimos muchos carteles en los que se podía leer «Todos somos inmigrantes» y «Ningún ser humano es ilegal». Como muestra de apoyo, los puestos de venta de fruta al por mayor de Seventh Street, así como las plantas de envasado de carne y las fábricas textiles, cerraron sus puertas para permitir que sus empleados y empleadas sin papeles pudieran unirse a la marcha. En todo el resto de la ciudad, las fábricas, los restaurantes, la construcción, las empresas de arquitectura del paisaje, el transporte y muchos otros servicios e industrias se detuvieron. Tras darnos cuenta de que en muchos carteles se podía leer «Si porque soy mexicano dicen que soy "ilegal" revisa la historia real pues estoy en mi tierra natal»[3], recordamos el hecho de que durante los últimos 156 años los Estados Unidos han ocupado México, y que incluso el rancho de George W. Bush en Crawford, Texas, está situado en tierra robada a México. Los *minutemen*, un grupo de vigilancia ciudadana que caza inmigrantes a lo largo de la frontera con México (que los mexicanos

2. N. del T.: En español en el original.
3. N. del T.: En español en el original.

llaman «la línea») ya han puesto en funcionamiento una expedición que atraviesa el país por comunidades rurales y urbanas de Arizona, Nuevo México, Texas, Arkansas, Tennessee, Georgia, Alabama y Virginia. Algunos de estos *minutemen* lucen camisetas con el emblema «¿Has matado un mexicano hoy?», y otros han organizado «beneficiosos» safaris humanos en el desierto (Robinson, 2006). Jim Gilchrist, el agresivo y fornido fundador, lleva un chaleco antibalas, por no hablar de los tres guardaespaldas, como mínimo, que andan cerca de él a todas horas. Y sin embargo, a pesar de la campaña de terror con que los *minutemen* tratan de intimidar a los trabajadores y trabajadoras sin papeles, hay multitudes que los desafían gritando: «¡Bush, escucha, estamos en la lucha!» y «¡El pueblo unido jamás será vencido!»[4]. Los políticos conservadores y los sicarios sin escrúpulos que trabajan para ellos ya no hablan de conquistar la tierra, los recursos y a la gente que limita con la frontera suroeste de los Estados Unidos, y sin embargo se ven a sí mismos y al electorado de raza blanca al que representan en la cúspide de una inevitable «ola morena» de inmigración que podría invadirlos de manera inexorable y extinguir sus identidades. Existe, como consecuencia, un fuerte énfasis en el nacionalismo y en la aculturación y la asimilación de los inmigrantes de origen latino a lo que se conoce como el *american way of life.* Este estilo de vida norteamericano refuerza los atributos de género, de afinidad, parentesco y origen y de color de piel, todos ellos atributos que se autovalidan, así como los marcadores de naturalización que los separan de los subyugados y subyugadas y de los subordinados y subordinadas, de modo que sirve como principio de funcionamiento de la nación o estado imperial (cuyo objetivo es una «distribución asimétrica de la riqueza social y del poder», San Juan, 2002, p. 93). Según San Juan, el objetivo del nacionalismo señala hacia una comunidad «exactamente como la nuestra» que está vinculada de forma inextricable con la formación de las clases y de los grupos sociales de la nación o estado.

San Juan elabora su perspectiva desentrañando las raíces nucleares de la identidad nacional de los Estados Unidos. Afirma que el desarrollo de la «patria»[5] estadounidense tiene lugar en dos dimensiones primordiales: la inclusión y exclusión sistemática de determinados segmentos de la población, por una parte, y la gestión política de las formas de vida social acordes con la jerarquización de la moral y de los códigos de conducta, por otra (93). Estas formaciones de identidad se ponen de manifiesto en muchas dimensiones. Los medios de comunicación, el electorado, la cultura popular y la educación trabajan de forma simbólica para mantener y reproducir las interpretaciones hegemónicas de lo que significa ser «ame-

4. N. del T.: Ambos en español en el original.
5. N. del T.: En español en el original.

ricano». Las tensiones aparecen, en cualquier caso, cuando estas formaciones se ven amenazadas por cambios demográficos dramáticos en la población, cambios que hacen imposible mantener con seguridad una configuración social estática o sin movilidad. Y es precisamente cuando el paisaje sociopolítico se desestabiliza cuando somos testigos de una inversión de los discursos dominantes. Los «colonizadores» afirman que se han convertido en «colonizados» y, como consecuencia, toda una avalancha ininterrumpida de iniciativas políticas sistemáticas se abre paso hasta llegar al cuerpo legislativo como una precaución necesaria, o una defensa, contra la inclusión de órdenes culturales pertenecientes a los «otros».

Debemos trabajar contra el imperialismo económico neoliberal que, por una parte, crea la necesidad de mano de obra barata y fácil de explotar y deportar y, por otra parte, crea las condiciones que provocan el desplazamiento de los trabajadores y trabajadoras en todo el mundo y que, en el contexto de los Estados Unidos, anima a los antiguos sectores privilegiados de la clase obrera de raza blanca a que se metan de lleno en las formas más repugnantes de racismo y a que utilicen a los inmigrantes de color como chivo expiatorio. También luchamos contra las condiciones que permiten que los inmigrantes sin papeles sean deportados, porque la amenaza de la deportación es el palo que los patrones mantienen sobre la cabeza de sus trabajadores y trabajadoras sin papeles para mantenerlos en unas condiciones de dependencia, y además ayuda a asegurar que se van a quedar en silencio mientras dura su propio proceso de sobreexplotación (Amoo-Adare, en prensa).

Un artículo de las páginas de opinión del *Wall Street Journal* se convirtió en el centro de atención nacional cuando Shelby Steele, un erudito neoconservador afroamericano del instituto Hoover de la Universidad de Stanford, se lamentó de que los Estados Unidos permitieran que la parálisis del sentimiento de culpa de la gente de raza blanca obstaculizara sus objetivos de política exterior. Este sentimiento de culpa, según Steele, es el motor que mueve el «antiamericanismo», que a su vez es «una construcción del pecado occidental». Steele describió el sentimiento de culpa de la gente de raza blanca como «un vacío de autoridad moral que aparece en el presente de la mano de las sombras del pasado». Cree que dicho sentimiento de culpa se engendró después del «colapso de la supremacía blanca como fuente de autoridad moral, de legitimidad política y de soberanía», algo que, según Steele, sucedió en algún momento posterior a la Segunda Guerra Mundial. Pero hubo que pagar un precio, «una especie de penitencia secular en la que el más mínimo eco de los pecados del pasado trae consigo una condena fulminante». Como «encarnación absoluta del poder occidental», los Estados Unidos están estigmatizados en la actualidad, según Steele, y se considera que este país es un régimen horrendo, imperialista y racista, y todo porque es incapaz de disociarse de los pecados que

cometió en el pasado. Steele escribe que «el sentimiento de culpa de la gente de raza blanca convierte a los enemigos del tercer mundo en simples víctimas de color, en gente cuyos problemas, o incluso las tiranías bajo las que viven, se crearon por culpa de las injusticias y aberraciones de occidente blanco. Debemos 'comprender' a nuestros enemigos y sentir lástima por su situación al mismo tiempo que combatimos contra ellos». Como consecuencia, el sentimiento de culpa de los blancos nos obliga a luchar contra los extremistas islámicos con una «gestión minimalista» que nos distancie de las «pasiones de la guerra».

Resulta difícil tragarse el argumento según el cual los Estados Unidos hacen sus guerras de un modo minimalista y carecen de la «ferocidad necesaria para ganar», sobre todo cuando se tiene en cuenta la crueldad brutal y aplastante de las campañas militares de los últimos cincuenta años. Suponemos que a Steele le gustaría que los militares actuaran con un tipo de pasión desapasionada, como una máquina de matar fría y calculadora capaz de incrementar la capacidad asesina de las tropas sin las punzadas o los remordimientos del sentimiento de culpa de los blancos. Se nos ocurre que a lo mejor los militares no deberían conformarse con arrancar extremidades de los cuerpos, sino que también deberían arrancar los vestigios de racionalidad que hacen que las tropas se inhiban; así se lograría derribar las barreras de nuestra conciencia blanca en beneficio de una aniquilación del enemigo que no ensucie nuestra moral (asesinatos con un exceso de eficiencia). A Steele le gustaría que no nos pensáramos dos veces los motivos por los que estamos masacrando a tanta gente de color y por los que atacamos a tantas naciones cuya religión no es la religión cristiana o que tienen una opinión sobre el mercado libre que difiere de las de los líderes empresariales norteamericanos. Steele se sirve también de su teoría del sentimiento de culpa de la raza blanca para explicar por qué somos tan impotentes a la hora de llegar a «una regulación verdadera de la frontera del sur del país» contra los inmigrantes ilegales.

Reflexiones sobre la educación en el interior de la bestia

Aquí, en el corazón del imperio mundial, la educación se ha convertido en el epicentro del debate acerca del significado de la ciudadanía y acerca del papel y el estatus de los Estados Unidos en la historia del mundo. La ciencia está sufriendo muchos ataques en los institutos; los creacionistas y los defensores del «diseño inteligente» ponen en duda las teorías evolutivas y la privatización acaba con lo poco que quedaba de las escuelas públicas.

El énfasis en los exámenes (que ha dado como resultado una manía de enseñanza-para-los-exámenes), estrictos esquemas centrados en la responsabilidad, enseñanza precocinada y teledirigida para los alumnos y

alumnas de color y un fomento frenético de exámenes aún más estandarizados (lo que Jonathan Kozol define como «estrategias desesperadas que surgen de la aceptación de la desigualdad», 2005, p. 51) han estado presentes en cantidades desmesuradas desde mediados de los años noventa. Pero, ¿cuál ha sido el resultado de esta tendencia? Como señala Jonathan Kozol, el abismo que hay entre los logros de los niños y niñas blancos y los logros de los niños y niñas negros se ha ensanchado de forma sustancial desde principios de la década de los noventa, que fue el momento, más o menos, en que comenzamos a ser testigos de un regreso a la segregación cada vez más acentuado en las escuelas públicas (fue la época en la que los tribunales empezaron a hacer caso omiso de los mandatos de la conocida como «resolución Brown»). Esto ha conducido a lo que Kozol denomina «escolarización modelo *apartheid*». Kozol informa de que en el 48% de los institutos de los distritos escolares más grandes del país (es decir, los que tienen una mayor concentración de alumnos y alumnas negros y latinos), menos de la mitad de los nuevos estudiantes de noveno se gradúan en los cuatro años siguientes. Hubo un incremento de un 75% en el periodo que va de 1993 a 2002 en el número de institutos que no lograban graduar a la mitad de sus alumnos y alumnas de noveno en cuatro años. En el 94% de los distritos del estado de Nueva York, donde la mayor parte de los alumnos y alumnas es de raza blanca, casi el 80% de los estudiantes llegan a la graduación en el instituto en un plazo de cuatro años. En el 6% de los distritos en los que los alumnos y alumnas negros y latinos constituyen la mayoría, el porcentaje es considerablemente menor (cerca de un 40%). Hay 120 institutos en Nueva York (con doscientos mil alumnos y alumnas matriculados procedentes de minorías) en los que, como señala Kozol, menos de un 60% de los estudiantes que comienzan noveno llegan hasta decimosegundo. Esta estadística hizo que Kozol (p. 46) dijera lo siguiente: «Hay algo profundamente hipócrita en una sociedad que sostiene que una niña de 8 años de una zona urbana pobre es 'responsable' de sus resultados en un examen estandarizado, pero que no responsabiliza a los altos cargos del gobierno de arrebatarle a esa niña lo que esos mismos políticos les proporcionaban a sus propios hijos e hijas 6 o 7 años antes».

Reflexiones sobre nuestra historia providencial

La historia de los Estados Unidos es profundamente providencial. El ejército cada vez más numeroso de ciudadanos y ciudadanas norteamericanos que aseguran que no tienen otro rey que Jesús se ve a sí mismo como el responsable moral de un país señalado por Dios para que salve a la humanidad. Cegados por la tarea de levantar a las masas ignorantes del tercer mundo para que puedan unirse a las filas de la civilización, una tarea encargada al

hombre blanco, los cristianos evangelistas (entre ellos, de modo especial, los «puritanos del poder» y los «ayatolás oportunistas» que llevan el timón de la administración Bush) delatan una visión mesiánica basada en la mala teología, en políticas de éxtasis y en el pacto que Dios ha hecho, al parecer, con las sucesivas administraciones que han ocupado la Casa Blanca a lo largo de la historia (un pacto con mejores cláusulas, no hay duda, para los gobiernos republicanos). Con tantos cristianos rebuznando acerca de la importancia de los valores morales en los Estados Unidos, tal vez sea una sorpresa que

> *En 2004, como parte de nuestra economía, Estados Unidos ocupaba la penúltima posición, sólo por delante de Italia, en la lista de ayudas al extranjero de los países desarrollados. Cada ciudadano o ciudadana de los Estados Unidos proporcionaba 15 céntimos diarios a la ayuda oficial para el desarrollo de los países pobres. El motivo no es que estemos dando más dinero a las organizaciones privadas de caridad, para que presten auxilio en nuestro nombre. Este tipo de fundaciones sólo incrementa nuestra donación media diaria en 6 peniques, hasta alcanzar los 21 céntimos. El motivo tampoco es que los Estados Unidos estén demasiado ocupados cuidando de los suyos, ya que un 18% de los niños y niñas norteamericanos viven en la pobreza (una cifra que puede compararse, por ejemplo, con el 8% de Suecia). De hecho, sea cual sea el criterio que se utilice para evaluar la ayuda a los desfavorecidos y desfavorecidas, estamos entre los últimos puestos de las naciones ricas, y muchas veces por un amplio margen. El caso es que, como todo el mundo sabe ya a estas alturas, los Estados Unidos apenas pueden seguir el ritmo en todas esas categorías, unas categorías, por cierto, a las que Jesucristo prestaba una atención particular. Y no parece que las cifras estén mejorando: el departamento de agricultura de los Estados Unidos informó el año pasado de que el número de hogares «con problemas para conseguir comida» se había incrementado en más de un 26% entre 1999 y 2003.* (McKibben, 2005, p. 32)

El ataque de los legisladores de derechas contra las escuelas públicas es, en parte, una condena del impío humanismo laico, al que ven como el culpable de arrebatarle al estado la autoridad moral otorgada por Dios. Este mismo cálculo infantil, disfrazado de ira sagrada, ha desempeñado un papel determinante en la definición de lo que se considera antipatriótico y antiamericano, sobre todo después del 11 de septiembre de 2001.

Lo que vemos en las aulas consideradas progresistas y críticas de todo el territorio de los Estados Unidos no es una pedagogía que se hace fuerte en oposición a la opresión, sino más bien un sucedáneo de pedagogía crítica, una aproximación domesticada a la enseñanza freiriana que subraya la importancia de incorporar las experiencias y las historias de los alumnos y alumnas. Esta situación hace que nos planteemos las siguientes cuestiones sempiternas: estas experiencias y estas historias, ¿se manifiestan por sí mismas? Y, si la respuesta a esta primera pregunta es no, entonces ¿cómo se

escriben las historias de los oprimidos y oprimidas? ¿Quién las escribe? ¿Cómo se interpretan estas experiencias? ¿Qué interpretación se tiene más en cuenta? ¿Qué lenguajes críticos se emplean para comprender la formación de la subjetividad de los alumnos y alumnas? ¿Qué lenguajes de posibilidad? Las experiencias, después de todo, son «efectos» de regímenes de discurso que, a su vez, nacen como producto de un torbellino de fuerzas sociales, de formaciones culturales, de campos lingüísticos, de estructuras ideológicas y de formaciones institucionales en conflicto, determinados todos ellos por las relaciones sociales de producción. Aquellas pedagogías que afirman las experiencias de los alumnos y alumnas (por medio de las interpretaciones y los discursos dominantes, que evalúan de forma no problemática la democracia y la libertad), pero que no son capaces de preguntarse cómo se producen estas experiencias en la formación de la subjetividad y de la acción, aceptan a priori la soberanía del mercado sobre el cuerpo político; y esto, a su vez, ayuda a reafirmar una sumisión dócil a la ley capitalista del valor. Suelen ser pedagogías endebles y autoempoderadoras del tipo de «dar ventajas al que ya las tiene». Estas pedagogías dominantes se dedican a aniquilar de manera sistemática, en vez de ofrecer perspectivas alternativas significativas acerca de los vínculos entre la formación de identidad y las relaciones sociales de producción. No sólo reflejan, sino que producen y reproducen, las relaciones sociales antagónicas y las jerarquías de dependencia del poder, así como aquellas estrategias de privilegio y hegemonía que consisten en bloquear la disidencia y la oposición.

Reflexiones acerca de una pedagogía para la vida: Paulo Freire en tiempos urgentes

Motivados por el deseo de afianzar a sus alumnos y alumnas en una visión coherente del mundo, y de proporcionarles una estabilidad duradera, los profesores y profesoras se convierten en un conducto que las interpretaciones oficiales del estado (ya sean providencialistas, imperialistas, triunfalistas, capitalistas o una combinación de todas ellas) pueden agujerear con facilidad. El pánico moral que rodea al significado del patriotismo en los Estados Unidos posteriores al 11 de septiembre ha producido la misma confusión entre los profesores y profesoras que entre los alumnos y alumnas, una propensión que la administración Bush puede utilizar fácilmente como palanca con ayuda de los medios de comunicación que amplifican, repiten, reflejan y satisfacen las interpretaciones oficiales del gobierno en momentos de crisis nacional. La lealtad a la presidencia, a las tropas que luchan en nuestras guerras imperialistas y a las leyes, sean las que sean, que se aprueban con intención de protegernos de los hirsutos terroristas, se ha convertido en el desiderátum por excelencia.

Durante más de un siglo, el gobierno de los Estados Unidos ha intervenido, tanto de forma contundente y pública como de forma encubierta, para derrocar a los gobiernos de numerosos países, entre ellos Nicaragua, Guatemala, Filipinas, Panamá, Vietnam del Sur y Chile. Sólo por citar un ejemplo de entre las docenas que existen, cuando los Estados Unidos derrocaron a Jacobo Arbenz, el presidente de Guatemala de tendencias izquierdistas, para imponer un régimen militar, la consecuencia fue una guerra civil que duró treinta años y que dejó cientos de miles de muertos. Una de las razones por las que las rebeliones más abiertas en contra de la política estadounidense se dan en Latinoamérica es que se trata de una región en la que los Estados Unidos han intervenido con frecuencia y en la que la población, como consecuencia de estas intervenciones, ha sufrido castigos brutales.

No debería sorprender a nadie el hecho de que América del Sur se haya convertido en el lugar en el que se han llevado a cabo algunos de los análisis más lúcidos acerca del imperialismo y de la explotación capitalista de los Estados Unidos. En este momento de la historia, el trabajo de Paulo Freire amenaza con hacer que salte en pedazos la cultura del silencio que moldea nuestra vida cotidiana como educadores y educadoras de la democracia imperialista más grande del mundo, una importantísima saga global de lo que ha sido el exitoso desmantelamiento del sistema público de educación a manos del monstruo de la globalización neoliberal y de la corporativización de la esfera pública. Adoptando el papel de conciencia de la pedagogía en el exilio, Freire rebuscó entre la lucha pedagógica para apartar la tiranía del autoritarismo y de la opresión y para provocar una relación inclusiva y distinta entre todos los ciudadanos y ciudadanas globales, una relación basada sólidamente en una humanidad que se reivindica en su totalidad. Y sin embargo, en vez de tomar en cuenta esta demanda freiriana que exige un diálogo público internacional, en el que muchas voces tengan cabida, acerca de nuestra responsabilidad como único superpoder mundial, un diálogo que reconozca que nosotros, como nación, también nos transformamos por medio de nuestra relación con el modo en que tratamos a otros, hemos permitido que una camarilla fanática de políticos nos convenza de que el diálogo es sinónimo de debilidad, un obstáculo para la paz, de que la probidad es un rasgo secundario (al menos si se compara con la obtención de «resultados») y que las afirmaciones unilaterales son un signo de fortaleza.

Mi trabajo se inspira en el de Paulo Freire y yo, como muchos otros educadores y educadoras, he denunciado, y sigo denunciando, los actos de agresión imperialista llevados a cabo por el gobierno de los Estados Unidos. Lo he hecho en muchos libros, artículos y discursos en los últimos treinta años. El contexto general que ha servido de marco a estos escritos ha sido mi trabajo en la pedagogía crítica, lo que implica, entre otras muchas cosas, la publicación de críticas a la política y a la práctica que

dominan la educación, así como la revelación del modo en que esta política y esta práctica reciben el apoyo de la clase política de la globalización capitalista neoliberal. También me he implicado en el activismo anticapitalista, antirracista y antiimperialista, como una parte más de mi lucha sin descanso por una alternativa socialista al capitalismo.

Aquellos y aquellas que viven y escriben una pedagogía crítica se exponen a los ataques de los críticos de la derecha y de los críticos liberales. Me he enfrentado a los intentos continuos, en varias legislaturas estatales de todos los Estados Unidos, por parte de los políticos de derechas y de los críticos sociales conservadores, de aprobar una ley que, bajo el pretexto de establecer la neutralidad política en las aulas, está diseñada para restringir los derechos de los profesores y profesoras universitarios a la hora de manifestarse en contra de las injusticias sociales y políticas. Los críticos de los sectores de derechas acusan a los profesores y profesoras que, como yo, siguen el ejemplo de Freire, de «adoctrinar» a los alumnos y alumnas con propaganda de izquierdas. Si se aprueba, la conocida como «ley académica de derechos» prohibirá de forma expresa que los profesores y profesoras utilicen el aula para lo que supuestamente es «hacer propaganda» de sus puntos de vista. En otras palabras, las aulas se convertirán, más aún si cabe, en el escenario de la lucha política, con los neoconservadores tratando de acabar con el diálogo crítico que rodea las iniciativas de los políticos de izquierdas. Hay muchos educadores y educadoras que se han expuesto a un gran peligro en sus intentos de resistirse a la injusticia en diversos terrenos educativos, un hecho que no hace sino intensificar los ataques fanáticos que la derecha lanza contra las perspectivas críticas acerca de la enseñanza y el aprendizaje.

Paulo Freire ya se enfrentó a las acusaciones de adoctrinamiento del alumnado, y lo hizo de manera específica en un libro magistral, *Pedagogía de la esperanza* (1994), un excelente recurso para todos los profesores y profesoras, sobre todo para aquellos y aquellas que ejercen su profesión en los Estados Unidos y a los que se está tachando de «traidores» y de «defensores del terrorismo» por el simple hecho de utilizar las aulas como foros para el diálogo crítico acerca de la guerra de Irak y acerca de otros asuntos que generan controversia. Resulta de una gran importancia que los profesores y profesoras regresen al trabajo de educación, que todavía nos sirve como brújula para la vida pedagógica, una vida que no termina cuando se cierra la puerta del aula, sino que hemos integrado en nuestras mentes y en nuestros corazones, y que hemos adaptado al ritmo cotidiano de nuestras vidas.

Freire observa que la práctica educativa revela una «incapacidad para ser »neutral»» (1994, p. 77). No hay, según los argumentos de Freire, «ninguna práctica educativa sin coordenadas espaciotemporales» (1994, p. 77); o, lo que es lo mismo, no hay ninguna práctica neutral. Esto se debe a que los educadores y educadoras están dispuestos a ser agentes éticos inmersos

en una práctica educativa que es directiva y política, y que de hecho tienen sus preferencias. Freire escribe que, como educador, tiene la obligación de «vivir una vida plenamente consistente entre mi opción democrática y mi práctica educativa, que también es democrática» (1994, p. 79). Reconoce que el autoritarismo puede encontrarse tanto en la derecha como en la izquierda del espectro político. Ambos grupos pueden mostrarse reaccionarios de un «modo idéntico» si «se consideran a sí mismos poseedores del conocimiento, un conocimiento revolucionario en el primer caso, y conocimiento conservador en el segundo» (1994, p. 79). Ambas formas de autoritarismo son elitistas. Freire subraya el hecho de que no podemos «concienciar» a nuestros alumnos y alumnas sin resultar, al mismo tiempo, «concienciados» por ellos. La enseñanza no debería ser nunca, bajo ninguna circunstancia, una forma de imposición. Por otra parte, no podemos eludir nuestra tarea democrática ni tener miedo a la educación por culpa de la manipulación. Siempre corremos este riesgo, y debemos enfrentarnos a él voluntariamente, como un acto necesario, como un salto que nos ayuda a cruzar la brecha dialéctica y que se hace necesario para que pueda tener lugar cualquier acto de conocimiento. Éste es el motivo por el que los educadores y educadoras críticos insisten en la idea de un currículo oculto como forma de autoevaluación, como forma de mantener la coherencia, como forma de mantener la tolerancia y de alcanzar, al mismo tiempo, la disposición crítica en la enseñanza. Como Freire se encarga de recordarnos, la tolerancia engendra sinceridad y la disposición crítica engendra curiosidad y humildad.

El conocimiento es como un baile, un movimiento, pero se trata de un movimiento consciente. Ser crítico no es una línea que se extiende hasta el infinito; es más bien un círculo. En otras palabras, el propio conocimiento puede ser el objeto de nuestro conocimiento, es decir, puede ser autorreflexivo, y esto es algo en lo que podemos intervenir. Heredamos el conocimiento como especie, pero además adquirimos otras habilidades por el camino, y necesitamos crecer de forma integral y coherente.

Freire nos recuerda que la enseñanza no puede reducirse a una transmisión unidireccional del objeto de conocimiento, ni a una transacción bidireccional entre el profesor o profesora y el alumno o alumna. Se trata más bien de una transformación dialéctica que afecta tanto al profesor o profesora como al alumno o alumna, un hecho que ocurre cuando el profesor o profesora conoce el contenido de lo que se va enseñar y el alumno o alumna aprende a aprender. La enseñanza se da cuando los educadores y educadoras reconocen su conocimiento en el conocimiento de sus alumnos y alumnas.

Freire afirma que los profesores y profesoras deben retar a sus estudiantes a que se desplacen más allá de las creencias y suposiciones racionales que hacen referencia a su «ser en el mundo» y a su «ser con el mundo», pero que deben hacerlo respetando el conocimiento racional con el que los alumnos y alumnas entran en el aula. Freire señala: «Lo que

no puede permitirse (me repito una y otra vez, en este momento) es la falta de respeto por el conocimiento que surge del sentido común. Lo que no puede permitirse es el intento de trascenderlo sin tomarlo como punto de partida y sin utilizarlo como medio para seguir adelante» (1994, p. 83). Y sin embargo, al mismo tiempo, nuestra tarea consiste en desafiar los sentimientos de certidumbre de los alumnos y alumnas acerca de su propio conocimiento experimental. Freire (1994, p. 83) se pregunta:

> *¿Qué tipo de educador sería si no sintiera un impulso poderoso que me llevara a buscar, sin mentiras, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que lucho, en defensa del porqué de la esperanza con la que actúo como educador? Lo que no puede permitirse es que se oculten verdades, que se niegue información, que se impongan verdades, que se les arrebate la libertad a los alumnos y alumnas o que se les castigue por el método que sea si, por cualquier razón, no aceptan mi discurso o rechazan mi utopía.*

Freire deja claro que rechazamos una aproximación «focalista» al conocimiento experimental de los alumnos y alumnas y que nos acercamos a él de forma contextual, insertando nuestro respeto por dicho conocimiento «en el horizonte más amplio en oposición al cual se genera, el horizonte del contexto cultural, que no puede entenderse como algo ajeno a sus particularidades de clase, y esto, de hecho, en sociedades tan complejas que la caracterización de estas particularidades no resulta tan fácil de alcanzar» (1994, p. 85). Las experiencias de los alumnos y alumnas deben entenderse en el marco de las especificidades contextuales e históricas en que se producen dichas experiencias. Deben interpretarse de un modo dialéctico en oposición a la totalidad general en que se generan. Para Freire, lo regional surge de lo nacional, y lo universal surge de lo continental. Advierte: «Del mismo modo que es un error quedarse atrapado en lo local, con lo que se pierde la visión de conjunto, también es un error flotar por encima del conjunto, renunciando a cualquier referencia a lo local cuando lo universal ha aparecido» (1994, p. 87). Somos universalistas, sí, porque luchamos por los derechos humanos universales, por una justicia económica mundial, pero partimos de algún lugar, de los espacios y lugares concretos en los que se forjan y comercializan las subjetividades (y donde también, o al menos eso esperamos, se descomercializan), y en los que la acción crítica se desarrolla en formas particulares y distintivas. Y cuando Freire habla de luchar por la construcción de una utopía, habla de una utopía concreta, en oposición a una utopía abstracta, es decir, habla de una utopía vinculada al presente, que actúa siempre «tomando como origen la tensión entre la '*de*nunciación', la denuncia, de un presente que es cada vez más intolerable y la *a*nunciación de un futuro que tenemos que crear, que construir (en lo político, en lo estético y en lo ético) las mujeres y los hombres» (1994, p. 91). Las utopías siempre están en movimiento, nunca

se dan de antemano, ni existen bajo la forma de proyectos que sólo podrían asegurar la «repetición mecánica del presente»; las utopías existen, más bien, en el marco del movimiento de la propia historia, como una oportunidad y no como un determinismo. Nunca están garantizadas.

Resulta de una importancia vital que nosotros, como educadores y educadoras, no infravaloremos nunca el conocimiento que surge de nuestra experiencia racional y cotidiana (dado que el rechazo del conocimiento popular equivale a una forma de miopía que es sectaria y elitista, y que ocasiona un error epistemológico), pero, por la misma razón, es importante no entrar en la «mitificación del conocimiento popular, en su exaltación desmedida» (p. 84). Y aunque resulta de gran importancia soñar con un mundo mejor (ya que soñar es «un acto político necesario, una parte integral de la forma histórico-social de ser persona... una parte de la naturaleza humana, la cual, dentro de la historia, se encuentra en un proceso permanente de devenir», pp. 90-91), se hace necesario que recordemos que «no existe ningún sueño sin esperanza».

Los educadores y educadoras críticos se encuentran en el proceso de creación de sus propios sueños de un mundo que se inclina hacia la justicia social y hacia la justicia económica, y pueden ver cómo esos sueños se reflejan en el espejo del sueño pedagógico de Freire, un sueño que se inspira en una esperanza nacida de la lucha política y en la firme creencia en la posibilidad de que los oprimidos y oprimidas sean capaces de transformar el mundo desde «lo que es» hasta «lo que podría ser», para reimaginar, reencantar y recrear el mundo en vez de adaptarlo. La imagen inversa de este sueño es la que dirige a la pedagogía «neutral» que los neoconservadores tratan de implantar en los Estados Unidos. Presionar a los profesores y profesoras, por medio de la amenaza de acciones legales, para que guarden silencio en las aulas en todo lo que tiene que ver con la política es, en sí mismo, una constricción de la libertad de cátedra; es un intento de expulsar la política de las aulas por medio de una imposición política sobre el propio proceso educativo (y una política que es, me permito añadir, bastante estrecha de miras). La libertad de cátedra significa que mi currículo no tenga que ser sometido al escrutinio de un acto de adjudicación que establece una escala política brutal que va de lo «liberal» a lo «conservador» y que en realidad impide el desarrollo del conocimiento crítico.

Los educadores y educadoras neoconservadores de los Estados Unidos defienden la libertad de elegir si eres rico o pobre, si estás enfermo o si gozas de buena salud, si votas o no, pero la verdadera libertad de elección es aquella en la que no se me conceden sólo dos o más opciones inscritas en una plantilla aprobada previamente por una autorización legislativa. Es, más bien, la libertad de cambiar la plantilla en la que se muestran las opciones. Esto es lo que el concepto de libertad quiere

decir en la práctica de la pedagogía crítica, en la lucha a favor de la justicia social. Y esto es lo que hace que el trabajo de Freire sea tan importante en la actualidad, tan importante como en cualquier otro momento de la historia, o puede que incluso más.

El mayor reproche que Freire le hizo a la cultura autoritaria de su época fue, posiblemente, el que hacía referencia a la desvitalización y la devaluación de la vida humana, a la fragmentación y comercialización de la subjetividad y al levantamiento de obstáculos para la participación festiva de los obreros y obreras libremente asociados en las relaciones sociales, así como al autodesarrollo del sujeto, una crítica que debemos extender a toda la sociedad capitalista. Sería difícil que los educadores y educadoras de los Estados Unidos no interpretaran el mensaje de Freire como un llamamiento para derrocar a los apóstoles políticos en los que se refugió la mayor parte de la población norteamericana después del 11 de septiembre, sacerdotes del desorden que arrastraron al país a las profundidades de una ciénaga sulfurosa poblada por espectros de misa diaria y por demonios cuyas manos peludas se agarran a la Biblia sin soltarla, un infierno perfecto para los políticos que el mismo Dante no podría haber imaginado. Resulta chocante, sin duda, comprobar que el modo en que el aplastante comentario pedagógico de Freire, al plantar la semilla de la catarsis y al colocar en nuestras manos, por tanto, la responsabilidad de superar la amnesia política que se ha convertido en la marca de fábrica de la enseñanza contemporánea, no puede ser bien recibido oficialmente en las aulas de la nación por aquellos y aquellas que ejercen como guardianes del estado. Porque han sido testigos de la intimidad y la camaradería enervantes que Freire fue capaz de forjar entre sus admiradores y admiradoras de todo el mundo, y porque también han comprobado hasta qué grado tuvieron que enfrentarse al desafío que surgió de la fuerza expansiva de ese lenguaje liberador que hablaba de esperanza y posibilidad. Y aunque los programas de educación del profesorado no han sido capaces de arrancar a Freire de la filosofía de la enseñanza, han sido lo bastante astutos como para domesticar su presencia. Y lo han logrado transformando a un revolucionario político de ideas marxistas en un sabio amistoso que defiende el amor por el diálogo, una noción que han sabido separar de otra muy distinta, la de un diálogo de amor. De ahí la importancia de reivindicar a Paulo Freire en estos tiempos urgentes. Freire era crítico con los profesores y profesoras que, aunque señalaban a la historia desde sus estrados, se negaban a abandonar los seminarios para participar en su construcción.

El último libro de Freire, *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*, resulta especialmente significativo para los profesores y profesoras. Es significativo porque sirve como exhortación para una conciencia del lugar al que nos dirigimos como educadores y educadoras, del tipo de mundo en el que vivimos y del tipo de mundo por el que querría-

mos sustituirlo. Me gustaría apuntar unas pocas reflexiones acerca de alguno de los temas de este libro, como una forma de abordar el reto al que nos enfrentaremos como ciudadanos y ciudadanas en un futuro desesperado e incierto. Uno de los temas esenciales es la importancia de una pedagogía alimentada por el amor.

Para Freire, el amor es ante todo, y de forma irrevocable, dialógico. No se trata de un vínculo o de una emoción aislados del mundo cotidiano; surge de forma visceral de un acto de atrevimiento, de valentía, de reflexión crítica. El amor no es sólo la llama que enciende lo revolucionario, sino también la acción creativa del artista, que maneja una paleta de tendones y espíritu en un lienzo de pensamiento y acción, cuya explosión de significado está sincronizada a perpetuidad con la respiración de la libertad humana. Freire (1998, p. 3) escribe:

> *Debemos atrevernos, en el sentido pleno de la palabra, a hablar de amor sin miedo a que nos llamen ridículos, o cursis, o poco científicos. Debemos atrevernos si queremos afirmar de manera científica, y no como un mero bla bla bla, que estudiamos, que aprendemos, que enseñamos y conocemos con todo nuestro cuerpo. Hacemos todas estas cosas con sentimiento, con emoción, con deseos, con miedo y con pasión, y también con razonamiento crítico.*

A propósito del amor, Freire (1998, pp. 40-41) escribe también:

> *Hay que añadir otra cualidad a la humildad con la que los profesores y profesoras ejercen su profesión y se relacionan con sus alumnos y alumnas:* cariño, *sin el cual su trabajo perdería su significado. Y no me refiero tan sólo a un cariño o a un amor dirigido a sus alumnos y alumnas, sino también al mismo proceso de enseñanza. Debo confesar, sin intención de poner reparos, que no creo que los educadores y educadoras sean capaces de sobrevivir a la negatividad de su oficio sin algún tipo de «amor armado», como diría el poeta Tiago de Melo. Sin este amor no podrían sobrevivir a todas las injusticias del desdén gubernamental, que se refleja en los salarios vergonzosos y en el trato arbitrario que reciben los profesores y profesoras que, lejos de ser madres y padres tolerantes, adoptan una posición firme, participan en las actividades de protesta de los sindicatos, reciben castigos y, aun así, mantienen su devoción por el trabajo con los alumnos y alumnas.*
>
> *De hecho, es necesario que este amor, en cualquier caso, sea un «amor armado», el amor combativo de aquellos y aquellas que tienen la convicción de que la lucha, la denuncia y la comunicación son un derecho y un deber. Ésta es la forma de amor que resulta indispensable para el educador o educadora progresista y que todos debemos aprender.*

Además de la cualidad del cariño, Freire añade a las características del profesor o profesora progresista la humildad, el valor, la tolerancia, la decisión, la seguridad, la tensión entre paciencia e impaciencia, la alegría de

vivir y la parquedad verbal, términos a los que a menudo infunde matices y significados poéticos. Por ejemplo, Freire denota la humildad como la característica de ser capaz de admitir que no se sabe todo; para los ciudadanos y ciudadanas críticos, escuchar sin condescendencia a aquellos y aquellas a los que se considera menos competentes representa un «deber humano», una práctica que se identifica de forma íntima con la lucha a favor de la democracia y con el desprecio del elitismo.

Otro ejemplo es el de la tolerancia. Para Freire, la tolerancia no debe entenderse como «consentir lo intolerable» o como una «coexistencia con lo intolerable», y tampoco significa «consentir al opresor» o «disfrazar la agresión». Freire afirma que la tolerancia «es la virtud que nos enseña a vivir con los diferentes. Nos enseña a aprender de los diferentes y a respetarlos».

Freire (1998, p. 42) lo explica con más detalle:

> *En un nivel inicial, la tolerancia casi puede verse como un favor, como si ser tolerante fuese una forma cortés y considerada de aceptar, de* tolerar, *la presencia no muy deseada del opuesto, una forma civilizada de permitir una coexistencia que puede parecer repugnante. Pero eso, en cualquier caso, es hipocresía, no tolerancia. La hipocresía es un defecto; es una degradación. La tolerancia es una virtud. De modo que, si vivo la tolerancia, debería dedicarme a ella. Debo experimentarla como algo que me hace coherente, en primer lugar, con mi ser histórico, por poco convincente que pueda parecer, y en segundo lugar con mi elección política democrática. No veo la forma de ser democrático sin experimentar la tolerancia, la coexistencia con el otro, como un principio fundamental.*

La dialéctica de lo concreto de Freire (tomo prestada una frase del filósofo marxista Karel Kosik) no se parece en nada a la metodología de los postmodernistas educativos que, en su ingeniosa contraposición de lo familiar y lo extraño, dirigida a deconstruir la materia unificada del humanismo burgués, se mofan de la beatería del monólogo autoritario con juguetones machetazos que atraviesan el horizonte de la familiaridad y el consenso. El resultado de la «resistencia» postmoderna es que las certezas se desangran con alegría, en un derramamiento del que surgen significados mixtos que llegan hasta las gramáticas sumergidas de la sociedad burguesa, unos nuevos significados que se mezclan en las cloacas de lo social bajo la forma de «resistencia» y que vuelven a materializarse en la jerga pedante de una apostasía a la última moda. El trabajo de Freire, sin embargo, mantiene una fe inquebrantable y moderna en la acción humana, una fe que surge como consecuencia de los fundamentos sociales del lenguaje, imposibles de erradicar, y de la incrustación dialógica. Lo que Freire tiene en común con los postmodernistas, en cualquier caso, es el deseo de liberarse de los discursos contemporáneos que domestican tanto el corazón como la mente. No se conforma con mantenerse junto a

los postmodernistas en el mundo nocturno de lo subconsciente; en lugar de eso, se siente obligado a llevar su pedagogía crítica a las calles de lo real. Freire (1998, p. 41) escribe:

> *En la medida en que tengo cada vez más claras mis elecciones y mis sueños, que son sustancialmente políticos y, como atributos, pedagógicos, y en la medida en que reconozco que soy un educador pero también un agente político, puedo comprender mejor por qué tengo miedo y darme cuenta de cuánto camino nos queda por recorrer para mejorar nuestra democracia. También comprendo que, cuando ponemos en práctica una educación que provoca de forma crítica la conciencia del que aprende, estamos trabajando necesariamente contra los mitos que nos deforman. Cuando nos enfrentamos a esos mitos también nos enfrentamos al poder dominante, porque esos mitos no son otra cosa que la expresión de este poder, de su ideología.*

En último término, el trabajo de Freire tiene que ver con el establecimiento de una relación crítica entre la pedagogía y la política, subrayando los aspectos políticos de la pedagogía y dirigiendo la atención hacia los dominios explícito e implícito de lo pedagógico inscrito en lo político. Freire ensalzaba las virtudes del socialismo, y se alimentó de forma sustancial de diversas tradiciones marxistas, pero también se mostraba crítico con los marxistas dogmáticos y doctrinarios, a los que consideraba intolerantes y autoritarios. De hecho, protestó contra las prácticas de algunos «marxistas mecánicos» que creían, según su opinión, «que, como parte de la superestructura social, la educación no puede desempeñar ningún papel hasta que no se transformen de forma radical la infraestructura y las condiciones materiales de la sociedad» (1998, p. 67). De hecho, Freire sostiene que, al negarse a tomar en serio la educación como escenario de la transformación política, y al oponer socialismo y democracia, lo que los marxistas mecánicos han logrado en realidad es retrasar la puesta en marcha del marxismo en nuestro tiempo.

Las elecciones políticas y los caminos ideológicos que toman los profesores y profesoras son el material fundamental de la pedagogía de Freire. Freire llega hasta el extremo de decir que los educadores y educadoras «son políticos» y que «nos metemos en política cuando educamos» (1998, p. 68). Y si se da el caso de que debemos elegir un camino político, entonces permitámonos, en palabras de Freire, «soñar con la democracia» a la vez que luchamos «día y noche, por una escuela en la que hablamos con los alumnos y alumnas, y nos dirigimos a ellos, de modo que, al escucharlos, seamos capaces de hacer que ellos y ellas también nos escuchen» (1998, p. 68).

Éste es el reto esencial del trabajo de Freire, un reto que, especialmente en estos tiempos difíciles de la historia mundial, exige un valor intrépido, una visión esperanzada y un compromiso resuelto, a la vez que luchamos en el contexto de una época turbulenta, y en su contra.

Reflexiones acerca de una pedagogía socialista revolucionaria

En un viaje reciente a Caracas, para apoyar la revolución bolivariana, tuve la oportunidad de reflexionar acerca de lo que podría significar una pedagogía socialista para un desarrollo cada vez más profundo de una pedagogía crítica basada en Freire. En el palacio de Miraflores, el presidente Hugo Chávez nos ofreció a mi colega y a mí unas pocas palabras de esperanza. Al principio nos advirtió de que había un monstruo viviendo en Washington, un monstruo que ha resultado desastroso para el mundo entero; si queremos conseguir un mundo mejor debemos mantenernos unidos en nuestros intentos de derrotar a este monstruo. Nos dio las gracias por el trabajo pedagógico que habíamos estado desarrollando, y sin embargo, al mismo tiempo, nos pidió que trabajásemos aún más y que nos inspirásemos en el ejemplo de la revolución bolivariana. Al liberar a la vasta clase trabajadora de Venezuela por medio de un ataque al neoliberalismo, y al dedicar los beneficios cada vez mayores del petróleo a proyectos sociales destinados a incrementar las oportunidades educativas y la sanidad pública de los más pobres, Chávez está creando las condiciones para hacer posible un fuerte impulso hacia el socialismo. Dos terceras partes de los ciudadanos y ciudadanas de Venezuela que votaron a Chávez lo hicieron porque creían que tenía la intención de construir un socialismo para el siglo XXI. Chávez está trabajando por la integración de América Latina, para echar abajo la doctrina Monroe, y está tomando el control de cada vez más sectores económicos. El objetivo de Chávez es que el continente se integre y que sus economías se complementen.

Unos días más tarde estuvimos presentes en la grabación de *Aló Presidente*, el programa semanal de televisión en el que Chávez se dirige al pueblo venezolano, y nos sentamos junto al gran poeta nicaragüense de la revolución, Ernesto Cardenal. Como respuesta al intento del presidente Chávez de imaginar una nueva relación de solidaridad y de lucha antiimperialista entre las gentes de buena voluntad de los Estados Unidos y las de Venezuela, Cardenal dijo que el presidente Chávez era un profeta que estaba proclamando su deseo de una unión mística, basada en el amor, entre las personas de naciones enfrentadas:

> *Presidente, usted ha dicho ahora una cosa muy importante y que además es también profética, cuando dijo que el pueblo de Estados Unidos también pertenecía a nuestra Patria Grande. Eso en realidad parece inaudito ¿no? Pero mi maestro de novicios, cuando yo fui monje en un monasterio de Estados Unidos, el místico Thomas Merton, profetizaba esto, que un día el pueblo de Estados Unidos y el pueblo de América Latina se iban a unir, pero no con una unión económica, ni política, ni militar, sino una unión mística, decía, de amor, de dos pueblos amándose... Le he oído ahora a usted eso, y quiero que eso se divulgue, porque es algo que no se ha oído, yo lo he oído de mi maestro de novicio, el gringo Thomas Merton, y ahora lo dice usted, ¡una profecía!*

¡Qué freiriano, vaya que sí!

Nos impresionaron las misiones bolivianas. Estas misiones consisten en programas de ayuda social y en programas contra la pobreza. Tuvimos la fortuna de visitar muchas de ellas. En un año, el gobierno de Chávez fue capaz de darles un título a un 1.400.000 ciudadanos y ciudadanas de Venezuela gracias a la Misión Robinson, un programa que se puso en marcha en junio de 2003. Los voluntarios y voluntarias que trabajaban para la Misión Robinson enseñan a leer y a escribir, y también imparten nociones de aritmética, para sacar del analfabetismo a adultos, y lo hacen con un método desarrollado en Cuba, el método Yo sí puedo. Es un método que combina lecciones audiovisuales y textos que, en sólo siete semanas, llevan a los alumnos y alumnas a un nivel básico de alfabetización. A los indígenas se les enseña a leer y escribir en español y en su propio idioma, de acuerdo con los derechos de los indígenas esbozados en los artículos 199, 120 y 121 de la constitución boliviana de 1999 (el programa Misión Robinson Internacional acaba de ponerse en marcha en Bolivia). Misión Robinson II proporciona una educación básica que equivale al sexto curso, y Misión Robinson III lleva a una alfabetización funcional y vincula estos esfuerzos con la creación de unidades de producción. La Misión Ribas, un programa escolar especial de educación secundaria de dos años (en el que se enseña español, matemáticas, geografía mundial, economía de Venezuela, historia mundial, historia de Venezuela, inglés, física, química, biología e informática) tiene como objetivo a 5 millones de venezolanos y venezolanas sin estudios. Este programa tiene un componente comunitario y de labor social, en el que los grupos utilizan su experiencia personal y su aprendizaje para desarrollar propuestas prácticas para la resolución de problemas de la comunidad. Tuve la fortuna de entrar en un grupo de discusión de este componente del programa en el barrio La Vega, y nos impresionaron especialmente los esfuerzos de los alumnos y alumnas para diseñar un centro de día. A los antiguos alumnos y alumnas de Misión Ribas, que ya tienen en título, y a los que se conoce como «lanceros», se les anima para que se inscriban en la Misión Vuelvan Caras, donde reciben formación sobre desarrollo endógeno, lo que permite que acaben incorporándose a la economía formal. Misión Sucre proporciona un programa de becas para facilitar la educación superior a los sectores más desfavorecidos de Venezuela, lo que da como resultado profesionales universitarios que reciben un título a los tres años (en contraposición a los cinco años tradicionales). Nuestro trabajo en un grupo de expertos con sede en Caracas, en Centro Internacional Miranda, se centra en seis áreas cuyo objetivo es ayudar a promover la revolución bolivariana. Una de estas áreas es la pedagogía crítica.

Lo que hace falta ahora son pedagogías que vinculen el lenguaje de las experiencias cotidianas de los alumnos y alumnas con la lucha, más gene-

ral, por la autonomía y la justicia social, una tarea que llevan a cabo grupos que buscan llegar a una democracia y una libertad genuinas ajenas a la ley capitalista del precio, organizaciones que trabajan para construir las comunidades socialistas del futuro. Se trata de algo que enseñan los educadores y educadoras bolivarianos que luchan por la construcción de un futuro socialista en un país que presenta una profunda división entre clases sociales antagónicas.

En nuestra búsqueda de economías locales y autodependientes, en nuestras luchas planeadas para impedir que el mundo se vea obligado a convertirse en un mercado para las corporaciones globales, en nuestros intentos de descolonizar los espacios y lugares culturales y políticos en los que vivimos, en nuestra batalla por una legislación que limite los monopolios en los medios de comunicación, en nuestro reto de reemplazar el trabajo social indirecto (mediatizado por el capital) por un trabajo social directo, en nuestra exploración en pos de una vida en equilibrio con la naturaleza y en nuestros diversos esfuerzos orientados a reemplazar la cultura materialista actual por unos valores integrados en una economía vital, necesitamos desarrollar una nueva visión para el futuro, una nueva visión que no se pierda en remotas utopías abstractas, demasiado alejadas del análisis que hacemos actualmente de la barbarie forjada por el capital. Nuestra visión del futuro debe ir más allá del presente, pero sin dejar de hundir sus raíces en él; debe existir en el plano de la inmanencia, y no en una esfera trascendente en la que acabamos metidos en una unión mística con los habitantes del Monte Olimpo. Debe tratar de «hablar de lo que no se puede hablar», sin dejar de estar conectado orgánicamente con lo familiar y lo mundano. No podemos negar la presencia de lo posible en las contradicciones que vivimos cada día en el confuso plano del capital. Buscamos, por tanto, una utopía concreta en la que el mundo subjuntivo de «lo que debiera ser» puede forjarse en el interior del mundo imperfecto, parcial, defectuoso y finito de «lo que es» por medio del acto dialéctico de la negación absoluta.

No sólo debemos comprender nuestras necesidades y capacidades, con el objetivo de satisfacer las primeras y desarrollar por completo las segundas, sino que además tenemos que expresarlas en formas capaces de fomentar nuevas formaciones culturales, nuevas estructuras institucionales y nuevas relaciones sociales de producción que puedan ayudar a cumplir mejor esas necesidades y a alimentar esas capacidades hasta llevarlas al máximo por medio de la participación democrática. De igual importancia es que lleguemos a darnos cuenta, por medio de nuestra propia actividad y de nuestra conciencia y formación subjetivas, de que el socialismo es una tarea colectiva que reconoce la interdependencia global de la raza humana, una tarea que respeta la diversidad y al mismo tiempo construye unidad y solidaridad. Estos mismos principios subrayan el trabajo incesante

de los programas de educación y alfabetización de Venezuela, que tienen lugar en los barrios. El encuentro con muchos directores y coordinadores de estos programas en el barrio La Vega, en el Sector B, me hizo ver la gran importancia de trabajar hacia el socialismo considerándolo un punto de llegada, aunque no de un modo teleológico. La lucha, más bien, podría estimularse con las palabras de Antonio Machado (1962, p. 826): «Caminante no hay camino, se hace camino al andar».

Michael Lebowitz (2005, p. 64) habla acerca de la posibilidad de «otro tipo de conocimiento» que podría existir en un mundo capaz de trascender el capitalismo, es decir, en un mundo socialista. Nos insta a pensar acerca de cómo sería actuar en un mundo por medio de un conocimiento social directo que no pudiera comunicarse con el medio indirecto del dinero: un conocimiento basado de forma tácita en el reconocimiento de nuestra unidad y nuestra solidaridad:

> *Un conocimiento diferente es cuando somos conscientes de quién produce para nosotros y de cómo lo hace, cuando comprendemos las condiciones de vida de los otros y las necesidades que tienen, a las que podemos contribuir. Un conocimiento de este tipo nos sitúa de forma inmediata como seres enmarcados en la sociedad, nos proporciona una comprensión de los cimientos de todas nuestras vidas. Se trata inmediatamente de un conocimiento social directo, porque no puede comunicarse con el medio indirecto del dinero.*

Se trata de un conocimiento, según afirma Lebowitz, «que difiere cualitativa y cuantitativamente del conocimiento que tenemos bajo las relaciones sociales dominantes» (p. 65). Es distinto precisamente porque el conocimiento ya no se trata como un bien de consumo escaso; el conocimiento ya no se monopoliza y se limita como beneficio privado. Este tipo de conocimiento, según escribe Lebowitz, tiene que estar basado en ciertos valores; unos valores que están encerrados, señala, en la constitución de la república bolivariana de Venezuela, sobre todo en el artículo 299, basado en «asegurar el desarrollo humano integral», en el artículo 20, que estipula que «toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad» y en el artículo 102, que se centra en «desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática» (pp. 66-67). Dicho desarrollo sólo puede darse por medio de la participación (así lo establece el artículo 62) en formaciones sociales democráticas que permiten la autogestión, la gestión comunitaria (o cogestión) y diversas formas de cooperación (como establece el artículo 70). El caso de Venezuela y su constitución, propuesto por Lebowitz, es un buen ejemplo, un ejemplo que harían bien en tener en cuenta los educadores y educadoras críticos de cualquier parte del mundo, como medio para profundizar en su acercamiento a sus propias luchas particulares.

Reflexiones acerca de una pedagogía crítica para una sociedad mejor

En la actualidad vivimos en lo que Antonio Gramsci llamó una «guerra de posiciones» (una lucha para unificar diversos movimientos sociales en un intento colectivo de resistencia contra el capitalismo global) con el objetivo de llevar a cabo lo que llamamos una «guerra de maniobras»; dicho de otro modo, un intento conjunto de cuestionar y transformar el estado, de crear un esquema alternativo para la sociedad que no esté basado en el valor. Parte de nuestra guerra de posiciones tiene lugar en las escuelas.

Aunque hay todavía mucho que decir acerca del trabajo, y acerca del declive de los movimientos obreros, lo que los educadores y educadoras no deben olvidar ni por un instante es la importancia de *la forma social que toma el trabajo*. En las sociedades capitalistas, esta forma social es el capital humano. A las escuelas se les encarga la tarea de educar una forma determinada de capital humano, la tarea de producir socialmente energía en forma de mano de obra y, así, ampliar ciertos atributos específicos de la mano de obra que sirven a los intereses del capital. En otras palabras, las escuelas educan las necesidades de energía trabajadora del capital: del capital en general, del capital nacional, de sectores del capital (la industria, las finanzas, los servicios), de partes concretas del capital (industrias específicas, etc.) o del capital individual (ciertas compañías y empresas, etc.); también educan para funciones del capital que rebasan estas categorías. La educación general, por ejemplo, está desvinculada, de forma intencionada, de los atributos de la energía de la mano de obra que se exigen para trabajar en el marco de los capitales individuales, y tiene como objetivo una educación destinada al capital en general. La educación práctica trata de dar forma a los atributos de la energía de la mano de obra en una dirección relacionada con las habilidades que se necesitan en sectores y divisiones concretas del capital. La formación, por otra parte, implica educar en atributos de la energía laboral que pueden servir del modo más adecuado a capitales individuales o específicos (Rikowski, 2005).

Es importante señalar que Rikowski ha caracterizado el capital no sólo como la absorción de la mano de obra concreta y viva por una mano de obra abstracta y alienada, sino también como un modo de ser, como una fuerza social unificada que fluye a través de nuestras subjetividades, nuestros cuerpos y nuestra capacidad para construir significados. Las escuelas educan a la mano de obra, a la energía que supone, ejerciendo como un medio para su constitución o su producción social al servicio del capital. Pero las escuelas son algo más que esto; hacen algo más, aparte de nutrir la energía que hay en la mano de obra para cumplir el objetivo de todo lo que sucede en la sociedad capitalista. Además de producir capital en gene-

ral, las escuelas *condicionan* la energía de la mano de obra en los diversos intereses del mercado. Pero, dado que la energía de la mano de obra es un artículo de consumo viviente y, ya que estamos, un artículo contradictorio, puede reeducarse y se le puede dar forma a la luz de los intereses de la construcción del socialismo; dicho de otro modo, se puede moldear para que ayude a crear las oportunidades para una emancipación de la clase trabajadora impulsada por ella misma.

La energía de la mano de obra, como la capacidad o el potencial de trabajo, no tiene por qué seguir al servicio de su actual amo, el capital. Sólo está al servicio de su amo cuando se implica en el acto de trabajo a cambio de un salario. Dado que los individuos pueden negarse a trabajar a favor de los intereses de la acumulación de capital, la energía de la mano de obra puede, por tanto, ponerse al servicio de otra causa, la causa del socialismo. La pedagogía crítica puede utilizarse como un medio para encontrar nuevos modos de trascender los aspectos contradictorios de la creación de una energía de la mano de obra y para construir espacios distintos en los que la subjetividad pueda dejar de ser algo cosificado y colonizado que se considera un artículo de consumo. La pedagogía crítica es un campo de batalla en el que se puede dar forma al desarrollo de una subjetividad política adulta (sin dejar de reconocer que siempre existirán restricciones sociales y autoimpuestas).

La pedagogía crítica revolucionaria es polifacética, en el sentido de que toma una perspectiva humanista marxista y la extiende a un amplio abanico de asuntos políticos y curriculares. La lista de temas incluye la globalización del capitalismo, la mercantilización de lo educativo, el neoliberalismo y su relación con la reforma de la educación, el imperialismo y su relación con la escolarización capitalista, etc. La pedagogía crítica revolucionaria (tal y como yo la vengo desarrollando) ofrece además una interpretación alternativa de la historia del capitalismo y de las sociedades capitalistas, con un énfasis particular en los Estados Unidos.

Las aulas revolucionarias prefiguran el socialismo en el sentido de que están conectadas con las relaciones sociales que queremos crear como socialistas revolucionarios. La organización de las aulas intenta reflejar, normalmente, lo que los alumnos y alumnas y los profesores y profesoras, como colectivo, querrían ver en el mundo que hay fuera de las propias aulas: respeto por las ideas de todo el mundo, tolerancia ante la diferencia, compromiso con la creatividad y con la justicia social y educativa, reconocimiento de la importancia del trabajo colectivo, voluntad y deseo de trabajar hasta la extenuación para mejorar la humanidad y un compromiso igualmente firme con prácticas que se opongan al racismo, al sexismo y a la homofobia.

Si estamos atados, en el contexto del universo social del capital, a las mismas condiciones que esperamos poder eliminar como educadores y educadoras críticos, entonces no tiene sentido que tratemos de alcanzar

una estabilidad delicada entre el capital y la mano de obra. Ha llegado el momento de que seamos capaces de ver más allá del valor de la mano de obra y busquemos alternativas al capitalismo. Aquellos y aquellas de entre nosotros que trabajamos en el campo de la educación no podemos permitirnos seguir sentados fuera del terreno de juego como meros testigos o espectadores pasivos del debate acerca del futuro de la educación. Tenemos que pasar a la acción para crear las condiciones para que los alumnos y alumnas se conviertan en agentes críticos de la transformación social. Esto significa someter las relaciones sociales de la vida cotidiana a una lógica social diferente, es decir, transformarlas a partir de criterios que todavía no se han filtrado en la lógica del mercantilismo. Los alumnos y alumnas pueden y deben convertirse en adversarios firmes e intransigentes de los valores que hay en el corazón del capitalismo mercantilista. Esto implica una nueva cultura social, el control del trabajo a manos de la comunidad de producción y la transformación de la mismísima naturaleza del trabajo.

Los educadores y educadoras críticos tienen que desplazarse más allá de la lucha por la redistribución del valor, porque una posición como esa ignora la forma social del valor y asume, a priori, la inevitabilidad del vampirismo mercantil. Tenemos que trascender el valor, no redistribuirlo, ya que no podemos construir una sociedad socialista sobre el principio de vender el trabajo de cada persona a cambio de un salario. Tampoco será suficiente con sustituir el capital colectivo por el capital privado. Estamos inmersos en una lucha para negar la forma del valor de la mediación, no para producirlo en sus diferentes grados, escalas o registros. Necesitamos libertad, pero no la libertad de regresar a alguna sustancia prístina o a alguna esencia abstracta anterior al momento de producción, sino la libertad de aprender la forma de apropiarnos de los muchos desarrollos sociales formados con los cimientos de la actividad alienada, de ser conscientes de nuestras capacidades humanas para ser libres, de ser sujetos que eligen su dirección y no simples instrumentos del capital destinados a expandir el valor por sí mismo, de existir como seres humanos conscientes y con sentido y libertad para determinar las bases de nuestras relaciones. Así, la subjetividad no quedaría encerrada en los requerimientos del proceso capitalista de valoración.

La pedagogía crítica revolucionaria opera desde una comprensión de que la base de la educación es política, y que se hace necesario crear espacios en los que los alumnos y alumnas puedan imaginar un mundo diferente ajeno a la ley capitalista del valor (o sea, la forma social del trabajo), en los que las alternativas al capitalismo y a las instituciones capitalistas puedan discutirse y debatirse, en los que pueda tener lugar un diálogo acerca de los motivos que han hecho que tantas revoluciones del pasado se hayan convertido en algo opuesto a lo que proponían. Busca crear un mundo en el que pueda prevalecer un nuevo modo de distribución, que no se base

en el tiempo de trabajo socialmente necesario sino en un tiempo de trabajo real; en el que las relaciones humanas alienadas acaben absorbidas por otras que sean auténticamente transparentes; en el que los individuos asociados de forma libre puedan trabajar con éxito para conseguir una revolución permanente; en el que la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual pueda abolirse; en el que las relaciones patriarcales y otras jerarquías de opresión y explotación que dan como resultado privilegios puedan darse por finalizadas; en el que, parafraseando a Marx, podamos ejercer verdaderamente el principio de «cada uno según su capacidad y para cada uno según su necesidad». Busca crear un mundo en el que seamos capaces de atravesar el terreno de los derechos humanos sin la carga de la necesidad, moviéndonos con sensualidad y fluidez en el espacio ontológico en el que la subjetividad se ejerce como una forma de construir capacidades y de crear una acción propia dentro de la totalidad social, y como parte integrante de ella: un espacio en el que la mano de obra ya no sufre explotación y se convierte en esfuerzos capaces de beneficiar a todos los seres humanos, en el que la mano de obra se niega a la instrumentalización y a la mercantilización y deja de ser una actividad obligatoria, y en el que se fomenta el pleno desarrollo de la capacidad humana (Hudis, 2005). También toma como cimientos formas de autoorganización que son parte de la historia de las luchas a favor de la liberación en todo el mundo, por ejemplo la comuna de París de 1871, los consejos populares que se formaron en Cuba en 1989, o las luchas que se desarrollaron junto a diversos movimientos (feministas, obreros o a favor de los derechos civiles) y organizaciones que, a día de hoy, se centran en la democracia participativa.

La pedagogía crítica no se corresponde en ningún modo con la atención que recibe por parte de la literatura académica, y sin embargo sigue proporcionando un escenario esencial para ejercer la práctica que puede utilizarse para educar y agitar acerca de algunos asuntos cruciales que afectan a nuestro futuro colectivo. Necesitamos algo más que exhortaciones enérgicas; necesitamos acciones capaces de transformar las situaciones concretas existentes en soluciones socialistas. No podemos hacer juegos de manos con abstracciones benevolentes, con palabras que se tratan como si ellas mismas fueras actos revolucionarios, para hacer que la explotación deje de formar parte de la existencia (Amoo-Adare, en prensa). Tampoco podemos descansar cómodamente en la confianza de que la respuesta está en el populismo.

Reflexiones acerca de los rebeldes de mala fe

Haríamos bien en evitar la pretenciosidad y la arrogancia (por no hablar de la competitividad) que inocula en algunos educadores y educadoras un virus que hace que se crean la prueba viviente de que existe una auténtica

práctica radical. Cada cierto tiempo, uno de estos educadores siente la necesidad de proclamar ante el mundo entero sus credenciales de radicalismo auténtico, marcando el territorio con la tinta reseca de sus plumas mordaces. Los educadores y educadoras de este tipo, refugiados con frecuencia bajo el paraguas de la «solidaridad», tratan de imponer los límites de qué se puede considerar una política radical. Subrayan su cercanía a las comunidades de base y se preparan para hacer una purga progresista en el terreno que, a su parecer, consiste en desechar las contribuciones de cualquier persona que utilice un lenguaje que tense demasiado la prosa accesible de lo que se considera buen periodismo.

Este tipo de fanfarronadas no era útil hace veinte años, y lo es aún menos en la actualidad. Minimizar las contribuciones de la teoría crítica al proyecto de transformación educativa porque su lenguaje erudito parece demasiado ajeno a la vida cotidiana es deslizarse hacia una forma reaccionaria de populismo o de «basismo» contra el que Paulo Freire ya nos previno hace varias décadas.

Al desacreditar a todo aquel que elige implicarse en trabajos conceptuales que abordan asuntos filosóficos o teóricos, y al sostener que estas tareas no valen la pena o que sus autores no merecen ser considerados activistas «reales», estos supuestos «radicales» tratan de estigmatizar a los teóricos críticos tachándolos de revolucionarios fracasados atrapados sin remedio en la parálisis retórica (con independencia de la naturaleza del trabajo de base en el que estos teóricos o teóricas puedan estar implicados fuera del mundo académico), a menudo en un intento de hinchar sus propias contribuciones al campo. Cualquier cosa que se haga debe tener una conexión inmediata con la gente «de la calle», debe estar cargada de estrategias factibles. Trabajar con asuntos difíciles que tienen que ver con principios filosóficos, vaya, eso no es otra cosa que una forma de idealismo. Según los populistas reaccionarios, escribir acerca de desarrollos conceptuales relativos a la teoría social crítica no permite que los educadores y educadoras sientan la transformación. En palabras de un populista reaccionario, este tipo de escritos no consiguen que los educadores y educadoras se sientan lo bastante «libres». Estos educadores y educadoras participan de una interpretación lamentable del concepto de libertad, al menos desde el punto de vista de la pedagogía crítica revolucionaria. Sentirse libre no es llegar a un estado mental determinado. No es una característica del «afecto». Desde la perspectiva de la pedagogía crítica revolucionaria, «sentirse libre» exige, de hecho, que los seres humanos se «liberen» de la necesidad, y ésta es una meta a la que se puede llegar por muchos caminos y que requiere la participación de muchos educadores y educadoras, y su tarea esencial consiste en transformar las relaciones sociales de producción. Muchos populistas reaccionarios consideran que para prestar un servicio a la

lucha en favor de la justicia social es imprescindible que uno esté, primero y ante todo, dedicado por completo a compartir experiencias y a establecer vínculos afectivos con los profesores y profesoras y con los alumnos y alumnas y con los miembros de la comunidad sobre el terreno. Compartir experiencias y establecer vínculos está muy bien, por supuesto, pero hacerlo sin comprender el modo en que las relaciones sociales generales mediatizan dichas experiencias y les dan forma constituye un error de concepto. Con demasiada frecuencia, estos educadores y educadoras «radicales» desechan el lenguaje de la filosofía o de la teoría porque, según ellos, está demasiado lejos del discurso cotidiano. Es un punto de vista, por supuesto, que ignora la perspectiva de Marx, que consideraba que las abstracciones constituyen con frecuencia el mejor modo de atrapar lo concreto. Lo que los populistas reaccionarios consideran un lenguaje liberador se convierte casi siempre en un lenguaje repleto de pensamientos y de ideas pero al que se le han arrebatado los conceptos y el análisis.

Es, además, un ejemplo de los que Sartre llamaba «mala fe».

Los educadores y educadoras críticos se esfuerzan por llegar a «una forma distinta de conocimiento» que podría existir en un mundo capaz de trascender el capitalismo (un mundo socialista). ¿Cómo sería actuar en un mundo en el que se utilizara un conocimiento social directo que no pudiera comunicarse a través del medio indirecto del dinero, es decir, un conocimiento basado de forma tácita en el reconocimiento de nuestra unidad y solidaridad? (Lebowitz, 2005). Tenemos que llegar a las calles junto a aquellos y aquellas cuya terca perseverancia y cuyos penosos años de sufrimiento inmerecido les han hecho ganarse el derecho a devolver el golpe. Tenemos que encontrar formas de devolver el golpe todos juntos.

Todos aquellos y aquellas que tenéis oídos: escuchad cómo Marx se lamenta desde la tumba; es terco, y se niega a morir del todo, porque su misión sigue sin completarse. Sus adversarios se empeñan en proclamar su muerte a los cuatro vientos, y sólo consiguen que él golpee desde la cripta con el puño, cada vez con más fuerza, para recordarnos que el capitalismo no descansa nunca: nosotros y nosotras tampoco deberíamos descansar hasta que hayamos terminado nuestro trabajo, que consiste precisamente en sepultar al capitalismo. Para los educadores y educadoras críticos, Marx ha dejado de ser el telón de fondo del escenario superficial de la historia; tampoco es ya un augurio que vaticina la derrota de los trabajadores y trabajadoras, ni se le anuncia con gran ceremonia como el salvador incomprendido de la raza humana, celebrado obsequiosamente por aquellos y aquellas que están en posesión de la interpretación correcta de sus textos. Prefiero verlo como alguien que ofrece a los educadores y educadoras un modo de avanzar en la lucha por conseguir que las aulas se conviertan en espacios de crítica social y de transformación social, lugares en los que los

profesores y profesoras, mano a mano con los alumnos y alumnas, pueden ejercer una pedagogía dialéctica de crítica y esperanza cimentada en una exploración de qué significa el trabajo y de qué significa educar la energía laboral de cada uno con el único propósito de venderla en un futuro próximo por un salario, y comprender este proceso desde una perspectiva amplia que tenga en cuenta la totalidad de las relaciones sociales capitalistas. Y, más aún, cultivar la acción política necesaria que nos lleve a comprender el mundo para cambiarlo.

La pedagogía crítica, qué duda cabe, sigue siendo una fuente de esperanza y posibilidad para los educadores y educadoras implicados en las luchas contra la opresión desde las aulas. Ha llegado el momento de que los profesores y profesoras y los educadores y educadoras tomen la pedagogía crítica con un interés renovado, con una sensación de urgencia. La pedagogía crítica se enfrenta a un número de ataques cada vez mayor por parte de las ideologías y los ideólogos reaccionarios, y mientras tanto su mensaje no hace sino crecer en importancia y en urgencia en estos tiempos turbulentos y llenos de peligros en los que nos encontramos.

Referencias bibliográficas

AMOO-ADARE, A. (en prensa): «An interview with the Dirty Thirty's Peter McLaren». *Chopbox Magazine.*

ARELLANO, G. (2006): «The anti-immigrant all-stars». *LA Weekly*, p. 18.

BLUM, W. (2005): «The anti-empire report». [Consultado el 15 de enero de 2007 en <http://www.killinghope.org>]

BLUM, W. (2006): «The anti-empire report». [Consultado el 15 de enero de 2007 en <http://members.aol.com/bblum6/aer37.htm>]

BURGOS, R. (2002): «The Gramscian intervention in the theoretical and political production of the Latin American Left». *Latin American Perspectives*, 29(1), pp. 9-37.

CRAIG, B. (2006): «New Florida law tightens control over history in schools». George Mason University's History News Network. [Consultado el 15 de enero de 2007 en <http://hnn.us/roundup/entries/26016.html>]

FREIRE, P. (1998): *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach.* Boulder, CO: Westview Press.

— (1994): *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed.* New York. Continuum. (Trad. cast.: *La pedagogía de la esperanza: reencuentro con pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo XXI, 1994)

GONZÁLEZ, M. (2004): «Postmodernism, historical materialism and Chicana/o cultural studies». *Science & Society*, 68(2), pp. 161-186.

GRAMSCI, A. (1971): *Selections from the prison notebooks.* New York. International Publishers. (Trad. cast.: *Cartas desde la cárcel.* Madrid. EDICUSA, DL, 1975)

OULLI, B. (2005): «The folly of utopia». *Situations*, 1(1), pp. 161-191.

HUDIS, P. (2005): «Directly and indirectly sociallabor: What kind of human relations can transcend capitalism?». *Beyond Capitalism.* Chicago, IL.

KINCHELOE, J. (2005): *Critical Pedagogy: A Primer.* New York. Peter Lang Publishing.

KOSIK, K. (1976): *Dialectics of the concrete: A study on problems of man and world.* Boston. D. Reidel Publishing Company. (Trad. cast.: *Dialéctica de lo concreto: estudio sobre los problemas del hombre y el mundo.* México. Grijalbo Ediciones, 1967)

KOVEL, J. (2002): *The enemy of nature: The end of capitalism or the end of the world?* New York. Zed Books.

KOZOL, J. (2005): «Still separate, still unequal: America's educational apartheid». *Harper's Magazine,* 311(1864), pp. 41-54.

LEBOWITZ, M.A. (2005, julio/agosto): «The knowledge of a better world». *Monthly Review,* 57(3), pp. 62-69.

MACHADO, A. (1962): *Manuel y Antonio Machado: Obras Completas.* Madrid. Plenitud.

MARX, K. (1992): *Capital: A critique of political economy,* (Vol. 1). New York. Penguin Classics, 1887. (Trad. cast.: *El Capital: crítica de la economía política. Libro I.* Barcelona. Crítica, 1976)

MAYO, P. (2004): *Liberating praxis: Paulo Freire's legacy for radical education and politics.* Westport, CT. Praeger.

McKIBBEN, B. (2005): «The Christian paradox: How a faithful nation gets Jesus wrong». *Harper's Magazine,* 311(1863), pp. 31-37.

McLAREN, P.; JARAMILLO, N. (2006): «Juntos en la lucha». *Ethnicities,* 6(3), pp. 283-296.

— (2005): «God's cowboy warrior: Christianity, globalization, and the false prophets of imperialism», en McLAREN, P. (ed.): *Capitalists and conquerors: A critical pedagogy against empire.* Lanham, MD. Rowman and Littlefield, pp. 261-333.

MEYERSON, G. (2000): «Rethinking Black Marxism: Reflections on Cedric Robinson and others». *Cultural Logic,* 3(2). [Consultado el 15 de Enero de 2007, en <http://clogic.eserver.org/3-1&2/meyerson.html>]

MILLER, J. (2006): «Forget the Middle East: The U.S. Harbors the World's Most Dangerous Terrorists». *The Baltimore Chronicle & Sentinel.* [Consultado el 15 de enero de 2007, en <http://baltimorechronicle.com/ 2006/042506Miller.shtml>]

RIKOWSKI, G. (2005): «Distillation: Education in Karl Marx's social universe». Presentado en el Seminario de School of Education, University of East London, Barking Campus.

ROBINSON, W. (2006): «*¡Aquí estamos y no nos vamos!: The struggle for immigrant rights in the U.S.*». Tesis no publicada.

SAN JUAN, E. (2002): *Racism and cultural studies: Critiques of multiculturalist ideology and the politics of difference.* Durham, NC. Duke University Press.

SCATAMBURLO-D'ANNIBALE, V.; McLAREN, P. (2004): «Class dismissed? Historical materialism and the politics of 'difference'». *Educational Philosophy and Theory,* 36(2), pp. 183-199.

— (2003): «The strategic centrality of class in the politics of race and 'difference'». *Cultural Studies/Critical Methodologies,* 3(2), pp. 148-175.

SOMERVILLE, J. (2005): «The philosophy of Marxism: An exposition». [Special Issue]. *Nature, Society, and Thought,* 18(1).

STEELE, S. (2006): «White guilt and the Western past: Why is America so delicate with its enemy?» *The Wall Street Journal.* [Consultado el 15 de enero de 2007, en <http://www.opinionjournal.com/editorial/ feature.html?id = 110008318>]

WOOD, E.M. (1995): *Democracy against capitalism: Renewing historical materialism.* Cambridge, UK. Cambridge University Press. (Trad. cast.: Democracia contra capitalismo: la renovación del materialismo histórico. México. Siglo Veintiuno, 2000)

ZAVARZADEH, M. (2003): «The pedagogy of totality». *Journal of Advanced Composition,* 23(1), pp. 1-52.

ZIMMERMAN, J. (2006): «All history is revisionist». *Los Angeles Times.* [Consultado el 20 de enero de 2007 en <http://www.latimes.com/news/opinion/commentary/la-oe-zimmerman7jun07,0,5940045 .story?coli = la-news-comment-opinions>]

ZUNES, S. (2006): *Gerald Ford's foreign policy legacy.* [Consultado el 20 de enero de 2007 en <http://www.commondreams.org/views06/1231-20.htm>]

17

Red Lake desconsolado: Pedagogía, descolonización y el proyecto crítico

Sandy Grande

«Los productos puros de América se vuelven locos»
William Carlos Williams

La traducción al inglés de *Pedagogía del oprimido* llegó al mundo más o menos a la vez que yo, en 1970. Ahora parece casi providencial que yo naciera en un mundo en el que Paulo Freire ya había dejado su huella y ya había transformado la conciencia acerca de las condiciones necesarias para la humanidad. Como hija de inmigrantes peruanos de origen quechua, le debo mucho a su articulación de una pedagogía radical en defensa del «tercer mundo». En tiempos de Freire resultó especialmente revolucionario que él proclamara que los pobres del mundo también eran seres humanos. Por desgracia, cuarenta años más tarde, da la impresión de que todavía no hemos sido capaces de comprender mejor esta súplica tan poderosa, como imperativo moral o como afirmación política. Más bien al contrario, parece que los «oprimidos y oprimidas» del mundo no hacen sino aumentar en número y, aún así, se han hecho todavía más invisibles, en cierto modo. Luchan contra la domesticación de la colonización que subyace en términos como «globalización» y «desventajas». Mientras se marchan de este mundo, caen como los hijos de Pachamama, y vuelven a su vientre. Es allí donde vuelven a encontrarse con sus ancestros y con el Machucha (abuelo) Paulo. Es posible que su sabiduría conjunta sea capaz de salvarnos a todos los demás, para que no caigamos también... Cuando un cuerpo atrapa a otro cuerpo que viene atravesando el centeno...

Aunque los educadores y educadoras de todo el mundo lloraron la muerte de Freire en 1997, a lo mejor fue la gracia de Dios lo que le evitó ser testigo de atrocidades recientes como las del 11 de septiembre, la de la guerra de Irak, la de Abu Ghraib, la del huracán Katrina y la de la avalancha aparentemente interminable de matanzas escolares. De alguna forma, todos estos acontecimientos resultan muy elocuentes acerca de nuestro fracaso a la hora de poner en práctica el sueño de Freire: desmantelar las contradicciones entre los opresores y opresoras y los oprimidos y oprimidas. Por otra parte, las legiones de estudiosos y estudiosas que siguen a Freire y

que trabajan en primera línea para «desmitificar» las tragedias como productos de las amistades peligrosas entre «capitalistas y conquistadores» hablan de la fuerza de su legado. Estudiosos y estudiosas como Michael Apple, Paula Allen, Noam Chomsky, Ramin Farahmandpur, Henry Giroux, Jane Kenway, Peter McLaren y Valerie Scatamburlo, al observar detenidamente las amenazas de la traición política y el exilio académico, rebanan los análisis insípidos y aparentes de los expertos y los fanáticos que le echan la culpa de las desgracias del mundo a todo lo que se mueve, desde los videojuegos al «eje del mal». Los descendientes de Freire devuelven el golpe por escrito, y dirigen su atención a los excesos rampantes del capital. Sus análisis colectivos son un rayo de esperanza que ilumina el telón de fondo de los mataderos políticos que participan en el carnaval de los grupos de expertos y de los académicos a la última que sólo están interesados en vender la teoría de moda. En medio de este torbellino de mercantilismo, sus críticos han aprobado el examen del paso del tiempo, cultivando y ocupándose con cariño de las semillas que plantó Freire en las décadas anteriores. Así, llevándoles la contraria a las afirmaciones que aseguran que el marxismo está muerto y enterrado, en esta época de globalización y de construcción del imperio, las voces de los teóricos y teóricas críticos no han hecho otra cosa que adquirir una relevancia cada vez mayor, y nos han rescatado del humanismo burgués que comparte el lecho con el capitalismo.

A pesar de su trascendencia aparente, los estudiosos y estudiosas indígenas se han mostrado reticentes a la hora de implicarse en la teoría crítica. A la vista de las necesidades inmediatas y de las urgencias políticas de sus propias comunidades, la implicación en teorías abstractas da la impresión de ser algo indulgente, un lujo y un privilegio que sólo puede permitirse la élite académica. Se trata sin duda de un impulso racional, pero la falta de implicación en la teoría crítica ha limitado en los últimos tiempos las posibilidades de que los estudiosos y estudiosas indígenas construyan amplias coaliciones y solidaridades políticas. Se trata de una limitación con implicaciones muy serias, sobre todo porque las comunidades indígenas siguen sufriendo el cerco de las fuerzas de la usurpación global. Las comunidades incapaces o poco dispuestas a ampliar las fronteras de la coalición y a promulgar teorías *trascendentes* relacionadas con la descolonización no conseguirán sino agravar su vulnerabilidad ante los caprichos y las exigencias del «nuevo orden global».

A medida que las comunidades indígenas siguen sufriendo transformaciones debidas al movimiento, al acceso, al cruce de fronteras y a la transgresión, se hace más pertinente si cabe que los estudiosos y estudiosas indígenas abandonen lo que Robert Allen Warrior (1995, p. 123) denomina «la danza mortuoria de la dependencia». Dicho de otro modo, la vacilación entre una adopción absoluta de las teorías anglooccidentales y la afirmación de que los estudiosos y estudiosas nativos no necesitan nada ajeno a ellos mis-

mos para comprender su mundo o el lugar que ocupan en él (p. 124). En otras palabras, a medida que se expande la geografía sociocultural india, las fronteras intelectuales indígenas deben moverse con ella. No hay nada en las teorías que sea inherentemente sanador, liberador o revolucionario, pero una de nuestras principales responsabilidades como educadores y educadoras consiste en vincular la experiencia vital de la teorización con los procesos de recuperación y transformación social desde dentro.

Una vez dicho esto, lo aquí expuesto no es una petición dirigida a los eruditos y eruditas indígenas para exigirles que se unan simplemente a la conversación de los teóricos y teóricas críticos. Este capítulo está destinado más bien a tratar de provocar una conversación indígena capaz de convertirse, a su vez, en una batalla dialogal con las teorías y las críticas revolucionarias. El objetivo es definir una *pedagogía roja* que examine los puntos de tensión y de intersección entre la teoría crítica y el saber indígena, articulando posiciones para la coalición.

Este capítulo es una narración acerca del pueblo *ojibwe* de la comunidad de Red Lakey, de sus encuentros con la colonización, una historia que proporciona un marco desde el que explorar las relaciones entre la *pedagogía roja* y el proyecto crítico. La discusión comienza con un vistazo al estado actual de la pedagogía crítica, y examina las escuelas, pero no sólo como un lugar de lucha política sino también como un escenario de violencia juvenil. Este análisis se realiza desde el punto de vista de la pedagogía crítica revolucionaria, que teoriza las escuelas como lugares en los que entran en juego las relaciones generales de poder, dominación y autoridad. La historia de Red Lake se vuelve a contar después desde un punto de vista indígena, que contrarresta la perspectiva crítica que considera el *capitalismo* como concepto esencial del conflicto y lo reemplaza por otro, el de *colonización*. Finalmente, se identifican los puntos de tensión y de intersección entre los proyectos indígenas de soberanía y el proyecto crítico de la democracia socialista. La esperanza reside en que surjan, entre estos dos proyectos esenciales, posibilidades para erigir una coalición y una solidaridad amplias e inclusivas.

La pedagogía crítica hoy

La pedagogía crítica es en primer lugar, y ante todo, una aproximación a la escolarización (es decir, a la enseñanza, a la organización política, a la elaboración de currículos) que pone el énfasis en la naturaleza política de la educación. Así, la pedagogía crítica tiene como objetivo comprender, exponer y alterar los mecanismos opresivos que impone el orden establecido, cosiendo los procesos y los objetivos de la educación con un hilo hecho de metas educativas. El influyente intelectual Henry Giroux (2001)

subraya su objetivo emancipador, y afirma que la pedagogía crítica debe verse como «parte de un proyecto ético y político más amplio vinculado estrechamente con la ampliación de la justicia social y económica y con la construcción de una democracia multicultural operativa» (p. 3).

Aparte de estos principios básicos, los cimientos teóricos del proyecto, en continua expansión, han conducido a una gran diversificación del campo. De acuerdo con McLaren, los exponentes más destacados de la pedagogía crítica siempre han practicado en su trabajo una «fertilización cruzada» que los ha vinculado «casi con cualquier tradición que se pueda imaginar, lo que incluye algunas incursiones teóricas en la Escuela de Frankfurt... el trabajo de Richard Rorty, Jacques Lacan, Jacques Derrida y Michael Foucault» (pp. 11-12). Con estos comienzos interdisciplinarios, no resulta sorprendente que la pedagogía crítica haya emergido como una especie de «gran paraguas» que cubre a toda una variedad de educadores y educadoras, de estudiosos y estudiosas, que trabajan a favor de la justicia social y de una igualdad mayor (Lather, 1998). Más recientemente, los teóricos y teóricas del postmodernismo, del postestructuralismo, del postcolonialismo, del feminismo y de la teoría racial crítica han desarrollado, todos ellos, su propia versión de la pedagogía crítica.

Dichas diferencias han dado como resultado la aparición de tensiones intelectuales entre los estudiosos y estudiosas. Lather (1998) señala que «como un conjunto de prácticas y discursos con afirmaciones enfrentadas en cuanto a la verdad, la tipificación y la credibilidad», siempre han existido tensiones entre los estudiosos y estudiosas críticos (p. 487). Aunque a veces son insignificantes y poco productivas, las diferencias y los continuos intercambios de opiniones entre dichos expertos y expertas, aireados en público, han ayudado a impulsar la pedagogía crítica, al incorporar la práctica dialógica que define la práctica crítica.

A pesar del encanto potencial de las teorías que valoran la diferencia y la heterogeneidad, en particular para aquellos y aquellas que se encuentran marginados por el proyecto homogeneizador de la supremacía blanca, muchos estudiosos y estudiosas críticos se resisten a reducir la pedagogía crítica a una teoría postmoderna despolitizada. Como señala McLaren (2002), algunos teóricos y teóricas postmodernos, en su intento de tratar de serlo todo para todo el mundo, han hecho una (re)fundición de la red de la pedagogía crítica tan amplia y desdeñosa que ha llegado a relacionarse con cualquier cosa, «desde colocar en círculo el mobiliario del aula para fomentar el diálogo hasta currículos "de buen rollo" diseñados para mejorar la imagen que los alumnos y alumnas tienen de sí mismos» (p. 13). Así, aunque los críticos y críticas reconocen el modo en que los postmodernistas han ayudado a sacar a la luz los recorridos secretos del poder (en particular en el marco de procesos de representación e

identidad), los estudiosos y estudiosas críticos mantienen que han sido «muy negligentes, por desgracia, cuando se trata de abordar la constitución de las formaciones de clase y las maquinaciones de la organización social capitalista» (Scatamburlo-D'Annibale y McLaren, 2002, p. 4). De forma específica, en la medida en que algunos postmodernistas se han distanciado de la problemática que enfrenta a la mano de obra y al capital, los educadores y educadoras radicales los ven como defensores de formas procapitalistas de escolarización.

Siguiendo la estela del avance despiadado del capitalismo global, los marxistas y otros estudiosos y estudiosas radicales creen que esta actitud no es suficiente. Son especialmente críticos con el abandono de los proyectos de emancipación y de la lucha contra la explotación capitalista, y sostienen que los postmodernistas apolíticos han sustituido el proyecto de la transformación social radical por una política de la representación. Como señalan Scatamburlo-D'Annibale y McLaren (2002), seguir «enamorado de lo "cultural" y aparentemente ciego a lo "económico"», en este momento del capitalismo tardío, no es tan sólo un acto de ignorancia, sino que constituye un acto de complicidad (pp. 4-5). Exige hacer la vista gorda acerca de los 2.800 millones de personas, más o menos (casi la mitad de la población mundial), que viven con menos de dos dólares diarios (McQuaig, 2001, p. 27), y de los 100 millones de personas del mundo industrializado que viven por debajo del umbral de pobreza (Scatamburlo-D'Annibale y McLaren, 2002)[1]. Estas estadísticas son indicadores claros de que las contradicciones inherentes al capitalismo «nos están alejando aún más de la responsabilidad democrática» y nos están acercando a «lo que Rosa Luxemburg denominó una época de "barbarie"» (McLaren y Farahmandpur, 2001, p. 277).

Así, desde la perspectiva privilegiada de los estudiosos y estudiosas marxistas, no necesitamos tan sólo una educación que favorezca la igualdad y la justicia social, sino que nos hace falta más bien una educación anticapitalista a favor de una democracia socialista. Los defensores de formas radicales de pedagogía crítica insisten por lo tanto en una teoría y una práctica de la escolarización en un intento emancipatorio del que no se avergüenzan; un intento centrado en el futuro, orientado hacia el momento posterior en el que «el trabajo a cambio de un salario desaparezca con la propia sociedad de clases» (McLaren, 2002, p. 30). De acuerdo con estos objetivos, los estudiosos y estudiosas críticos han articulado una «pedagogía crítica revolucionaria» (Allman, 2001) o la sín-

1. Aún más problemático es el hecho de que las víctimas del capitalismo siguen aumentando en número. En al el año 2001, por ejemplo, Estados Unidos tenía 1.300.000 pobres más que en el año 2000.

tesis de la erudición marxista contemporánea y de una pedagogía crítica rematerializada[2].

McLaren y Farahmandpur (2001) definen los principios nucleares de la pedagogía crítica revolucionaria como sigue: reconocer que el capitalismo, a pesar de su poder, es una «relación social producida históricamente a la que se puede desafiar (de forma más enérgica por aquellos y aquellas que sufren la explotación que genera)» (McLaren y Farahmandpur, 2001, p. 272); subrayar un análisis histórico materialista, que «proporciona a la pedagogía crítica una teoría de la base material de la vida social que hunde sus raíces en las relaciones sociales históricas» y concede prioridad a desvelar las estructuras de los conflictos de clase y a los efectos que produce la división social del trabajo (McLaren, 2002, p. 26)[3]; reimaginar la teoría de Marx al servicio del proyecto educativo crítico y comprender que la teoría revolucionaria de Marx «debe ser lo bastante flexible como para ser capaz de reinventarse» y no puede operar «como una verdad universal sino (mejor) como un arma de interpretación» (McLaren y Farahmandpur, 2001, pp. 301-302). Además de estos compromisos, McLaren y Farahmandpur (2001) definen los siguientes elementos de la práctica crítica revolucionaria[4]:

1. Una pedagogía crítica revolucionaria debe ser un *proceso colectivo*. Un proceso que implique una aproximación dialógica (freiriana) al aprendizaje.
2. Una pedagogía crítica revolucionaria debe ser *crítica*; es decir, trabaja para localizar las causas subyacentes a la explotación de clase y a la opresión económica en el marco de la infraestructura social, política y económica de las relaciones sociales capitalistas de producción.
3. Una pedagogía crítica revolucionaria es profundamente *sistemática*, en el sentido de que está guiada por el método dialéctico marxista de la indagación, que parte de las circunstancias «reales concretas»

2. Entre los principales defensores y defensoras de la pedagogía crítica revolucionaria encontramos a Paula Allman (que acuñó el término), a Peter McLaren, a Mike Cole, a Terry Eagleton, a Ramin Farahmandpur, a Dave Hill, a Jane Kenway, a Helen Raduntz, a Glen Rikowski y a Valerie Scatamburlo-D'Annibale. Pero hay otras personas cuyo trabajo ha influido de manera extraordinaria en la formación de la pedagogía crítica revolucionaria, por ejemplo Teresa Ebert, Paulo Freire, Martha Gimenez, Antonio Gramsci, Henry Giroux, Rosemary Hennessy, Chrys Ingraham, Karl Marx y Ellen Meskins Wood.

3. A diferencia de otras historias contemporáneas que se centran en una u otra forma específica de opresión, Scatamburlo y McLaren (2002) señalan que el poder del materialismo histórico reside en «su capacidad de revelar: el modo en que las formas de opresión basadas en las categorías de la diferencia no disponen de autonomía relativa respecto de las relaciones de clase, sino que más bien constituyen los modos en que se vive o se experimenta la opresión en el marco de un sistema basado en las clases; la forma en que operan todas las formas de opresión dentro de un sistema capitalista de solapamiento (p. 14).

4. Estos principios los articula Farahmandpur (2002) en el prólogo a *Life in Schools*, el texto seminal de Peter McLaren.

de las masas oprimidas y se dirige hacia una clasificación, una conceptualización, un análisis y un desglose del mundo social concreto en unidades de abstracciones para llegar a la esencia de los fenómenos sociales. Así, reconstruye el mundo social y lo hace inteligible, transformando la teoría y trasladándola a la acción social y política concreta.

4. Una pedagogía crítica revolucionaria es *participativa*, implica la construcción de coaliciones entre los miembros de las comunidades, los movimientos de base, las organizaciones religiosas y los sindicatos.
5. Una pedagogía crítica revolucionaria es un *proceso creativo*; incorpora elementos de la cultura popular (esto es, artes escénicas, música, narraciones orales, ficción) como una herramienta cultural con la que politizar y revolucionar la conciencia de la clase trabajadora (p. XVII).

Además, Allman (2001, pp. 177-186) define las necesidades afectivas, o las «energías vitales» que exige la lucha revolucionaria:

> *Necesitamos principios de respeto mutuo, de humildad, de sinceridad, de confianza y de cooperación; un compromiso con la idea de enseñar a «leer el mundo» de forma crítica y con la expansión del esfuerzo necesario para provocar las transformaciones sociales; atención al propio proceso individual y adherencia a los principios y objetivos del grupo; adopción de una «ética de la autenticidad» que sirva como principio rector; internalización de la justicia social como pasión; adquisición de un pensamiento crítico, creativo y lleno de esperanza; transformación del yo por medio de la transformación de las relaciones sociales de enseñanza y aprendizaje; instauración de la democracia como forma fundamental de vida; desarrollo de una curiosidad crítica; y profundización en la solidaridad y el compromiso de cada uno con la transformación social, con la transformación del yo y con el proyecto de la humanización.* (McLaren, 2002, p. 31)

Estos principios presentan una relevancia evidente para los alumnos y alumnas y para los profesores y profesoras indígenas, así como para sus necesidades de una pedagogía de la interrupción, de la intervención, de la discriminación positiva, de la esperanza y de la posibilidad.

La pedagogía crítica revolucionaria y la práctica indígena

En la medida en que el proyecto de la educación colonialista se ha imbricado en las políticas sociales, económicas y políticas del imperialismo estadounidense, una educación de la descolonización no puede definirse como políticamente neutra. Debe implicarse en un método de análisis y de investigación social que les cree problemas a los objetivos imperialistas de la libre compe-

tencia, de la acumulación y de la explotación sin trabas. Más aún, detrás de un enfoque educativo que subraya la naturaleza política de la educación, los alumnos y alumnas nativos requieren una práctica que permita el desmantelamiento de las fuerzas *colonialistas*. Dicho de otro modo, necesitan una pedagogía que cultive un sentido de acción política y de solidaridad espiritual.

Con este fin, los marcos de la teoría crítica revolucionaria proporcionan a los estudiosos y estudiosas indígenas nuevos modos de pensar acerca de los asuntos críticos, por ejemplo la soberanía y la autodeterminación. En particular, su énfasis en las relaciones capitalistas como eje de la explotación ayuda a colocar la historia de los pueblos indígenas dentro de un marco de desposesión y no de simple opresión, y su crítica mordaz del postmodernismo saca a la luz el «problema» de la identidad (de la representación social) como una distracción peligrosa de los imperativos de la transformación social. Una vez dicho esto, los cimientos occidentales de la pedagogía crítica representan también una tensión significativa para la pedagogía y la práctica indígenas. Las construcciones radicales de la democratización, la subjetividad y la ciudadanía siguen definidas, todas ellas, sobre la base de marcos epistemológicos occidentales que, por ese motivo, llevan implícitas ciertas suposiciones acerca de los seres humanos y acerca de su relación con el mundo natural, con la visión del progreso y con la superioridad del proceso racional. Las implicaciones de estas tensiones son muy numerosas y significativas, y generan la aparición de nociones enfrentadas en cuanto a las formas de gobierno, de economía y de identidad.

Es importante señalar, en cualquier caso, que, en el seno de la *pedagogía roja*, las aporías de la pedagogía crítica no se teorizan como si fueran defectos, sino más bien como puntos de tensión que ayudan a definir los intersticios entre el mundo del pensamiento occidental y los mundos de pensamiento indígenas. Los propios estudiosos y estudiosas revolucionarios reconocen que «ninguna teoría puede anticipar por completo, o explicar, las consecuencias de su aplicación, aunque siguen siendo aperturas vivas a través de las que se hacen visibles e inteligibles las historias específicas» (McLaren y Farahmandpur, p. 301). En otras palabras, ninguna teoría puede ser todo para todos los colectivos, y es bueno que así sea, ya que las diferencias del mundo material precisan diferencias en el plano discursivo. Así, aunque la teoría crítica revolucionaria puede servir como una herramienta vital tanto para los educadores y educadoras como para los estudiosos y estudiosas indígenas, la base de la *pedagogía roja* sigue siendo característica y hunde sus raíces en el saber y la práctica indígenas.

Aunque los estudiosos y estudiosas críticos indígenas no se andan con evasivas en lo que respecta a los estragos del capitalismo, una evaluación *roja* de la pedagogía crítica no coloca el capitalismo como concepto central de la lucha, un papel principal que reservan para la colonización. Desde un punto de vista relativo, el proyecto colonialista se entiende como algo profunda-

mente multidimensional y vinculado a diversas intersecciones: tiene el respaldo del fundamentalismo cristiano, lo define la supremacía blanca y está alimentado por el capitalismo global. Esta diferencia fundamental hace que el objetivo pedagógico se desplace desde la «transformación de las relaciones sociales y económicas existentes» por medio de la crítica y la transformación de las relaciones sociales capitalistas de producción (es decir, la *democratización*) hacia la transformación de las relaciones colonialistas existentes por medio de la crítica y la transformación de las relaciones de explotación del imperialismo (es decir, la *soberanía*). No pretendo decir que los proyectos políticos o pedagógicos de democratización y soberanía sean mutuamente excluyentes, sino que, más bien al contrario, en esta nueva era imperial podría ser que la soberanía le ofreciera a la democracia su única tabla de salvación.

Es posible que esto se haga visible, mejor que en ningún otro sitio, en el terreno de juego de la educación estadounidense, en el que los sueños democráticos se golpean con los muros concretos de la cultura juvenil. Los titulares documentan cada día la prueba de esta colisión violenta: profesores y profesoras que se comportan como depredadores, alumnos y alumnas que han perdido la sensibilidad, matanzas en centros escolares... se trata de indicadores que revelan la lucha particular de una institución contra el imperio. Los alumnos y alumnas se rebelan de forma instintiva contra una educación colonialista que muestra a los miembros de la clase dirigente como los héroes, aunque saben que es mentira, y a los colonizados y colonizadas como entes inmateriales, aunque ellos mismos saben de su importancia. Al final, todos los alumnos y alumnas son capaces de percibir las contradicciones fundamentales de la conquista: ¿cómo es posible que la democracia crezca desde las semillas de la tiranía? ¿El bienestar puede construirse con los cimientos de miles de muertes? Se rebelan contra la máquina en busca de respuestas y, cuando no las encuentran, se rinden a los adornos anestésicos del capital. En este contexto, los estudiosos y estudiosas críticos trabajan por ellos y ellas, y hacen lo que pueden para darles explicaciones acerca de la violencia, real o simbólica, que llena sus vidas.

Las escuelas como escenarios de violencia

Los análisis simplistas de la violencia escolar han dominado los circuitos de los medios de comunicación, con expertos y expertas, procedentes de todo el espectro político, que denuncian la degeneración moral de la juventud y se lamentan por la pérdida de la inocencia. Los conservadores le echan la culpa al deterioro de los valores familiares, al hecho de que ya no se rece en las escuelas y a los efectos dilatorios de la educación progresista y de padres y madres demasiado permisivos. Los liberales acusan a los alumnos y alum-

nas que maltratan a sus compañeros y compañeras, a los videojuegos, a los exámenes estandarizados y a la desaparición de diversos programas sociales. En último término, sin embargo, el fenómeno de las matanzas en centros escolares se explica por medio de modelos de desviación individual, que se despachan con facilidad como crisis relacionadas con familias y juventudes patológicas. La desviación se ubica de forma individualizada con el propósito de mitigar cualquier tentación de suponer que los incidentes podrían estar generalizados o que podrían ser endémicos de la sociedad, con la confirmación consiguiente de que «podría suceder en cualquier lugar».

Los estudiosos y estudiosas críticos, por el contrario, vinculan la violencia escolar con la alienación profunda de nuestra sociedad, y relacionan las «experiencias existenciales de la juventud» con las formaciones sociales, económicas y culturales más amplias que constituyen «la base de las relaciones históricas específicas de dominación y resistencia» (Frymer, 2005, p. 1). Desde una perspectiva marxista, la alienación no es simplemente una experiencia de extrañamiento, sino también una «condición material y ontológica de la distorsión histórica que se forma en el seno de las relaciones capitalistas de producción» (p. 5). Los trabajadores y trabajadoras, por ejemplo, se consideran alienados o «extrañados» de muchas formas distintas: del producto y el proceso de trabajo, de los otros trabajadores y de ellos y ellas mismos, mercantilizados como objetos que pueden comprarse o venderse en el mercado junto a los demás artículos de consumo (p. 4). Basándose en este contexto, los teóricos y teóricas críticos levantan una construcción en la que los alumnos y alumnas son como los trabajadores y trabajadoras, y en la que la alienación escolar se entiende como un «fenómeno que es al mismo tiempo material y cultural» (p. 2) y que está vinculado de forma directa con las estructuras generales de la escolarización en los Estados Unidos y con la sociedad del capitalismo tardío.

Freire, en concreto, define la alienación como la negación de la subjetividad; es decir, la separación del sujeto de su «vocación ontológica de participación humana activa en el mundo» (Freymer, 2005, p. 4). Así, como señala Freymer, el «significado último de la dominación social y económica consiste en establecer una clase de objetos deshumanizados y alienados» (p. 4). O, lo que es lo mismo, «los oprimidos y oprimidas pasan de ser sujetos potencialmente activos a ser objetos dominados; de actores dotados de reflexión crítica que participan democráticamente en la sociedad a instrumentos pasivos del control autoritario de una minoría».

Freymer (2005) argumenta además que, en este momento del capitalismo tardío, o de la llamada «fase espectacular»[5] del capitalismo, la aliena-

5. Debord define la fase espectacular de la sociedad capitalista como aquella en la que la vida cotidiana se ve gobernada, de forma creciente, por las imágenes, los mensajes y las fantasías de la sociedad de consumo.

ción juvenil va más allá de la clase, del género y de la orientación sexual. Escribe: «El avanzado desarrollo del capitalismo mercantilista ha modificado el paisaje de la alienación», de modo que incluso aquellos y aquellas jóvenes que disponen de privilegios (debidos a su clase, a su género o a su orientación sexual) encuentran dificultades a la hora de encontrar «bases significativas para una existencia o una rebelión auténticas» (p. 9). Matza (1999) está de acuerdo, y señala que la crisis postmoderna se ha infiltrado en la experiencia de los jóvenes, en un abanico de posibilidades que va de «la falta de interés de las zonas residenciales a las batallas campales de los barrios pobres de las ciudades» (p. IX).

Freymer (2005) expone su teoría de que por medio de este nuevo extrañamiento de las zonas residenciales y rurales, los adolescentes de ambos sexos luchan por «mantener la integridad del yo frente a la alienación general de la sociedad» (p. 10). Los responsables, exclusivamente masculinos, de las recientes matanzas escolares se ven como «*outsiders* vulnerablemente masculinos que desarrollan un distanciamiento, un nihilismo, una ira y un resentimiento anómicos como respuesta a su percepción de la mediocridad, de la falta de sentido y de lo que tiene de absurdo la vida en la sociedad del espectáculo». Postula además que «con independencia de las nuevas posibilidades que proporciona la globalización, estos jóvenes que disparan sus armas de fuego no ven ninguna alternativa a los mundos cerrados de las jerarquías del estatus, ni a las distracciones mediatizadas para evitar el aburrimiento del mundo hueco de los barrios y de los núcleos rurales».

Así, además de las jerarquías de clase que determinan lo que vale cada niño o niña en función de las relaciones de sus padres con la producción o con el trabajo, las escuelas también reproducen la supresión capitalista de la diferencia. En el caso de Dylan Klebold, por ejemplo, y a pesar de que no hay duda de que existía una patología individual, tanto él como Eric Harris fueron víctimas de la banalidad de las zonas residenciales y de la homogeneidad aséptica, y prisioneros de sus propios privilegios. Mostraron de forma violenta la ira que sentían hacia esta maquinaria, apropiándose de lo que consideraron el único momento relevante de una existencia que por lo demás resultaba virtual. La homogeneidad es la estela del capital, y reduce todo a su paso a un único plano, el del mínimo común denominador. Cuando no existe la diferencia o, de manera alternativa, cuando la igualdad se desborda, las posibilidades de salir de uno mismo, de trascender, se reducen al mínimo. ¿Qué otra cosa puede surgir de la pérdida de trascendencia individual salvo un profundo narcisismo?

El análisis que hacen los estudiosos y estudiosas críticos proporciona una perspectiva mejor y más significativa acerca de la violencia juvenil, y la sitúa como un subproducto de las diversas distorsiones (es decir, de la deshumanización y la mercantilización) que resultan de las relaciones capitalistas de producción. Una crítica *roja* se construye sobre los cimientos de

este análisis, pero en vez de limitar su interés central a las fuerzas de producción y de trabajo, interpreta la cosificación como el producto de un sistema social más dominante: la colonización.

Red Lake: el mismo país, pero una nación diferente

El tiroteo de la escuela de Red Lake es la misma matanza de la que el reportero de Minnessota Mike Mosedale afirmó que había tenido lugar en «el mismo país, pero en una nación diferente» (Mosedale, 2005). Señala, en primer lugar, que «el tratamiento de la historia se adaptó a un patrón que ya nos resulta familiar», con una cobertura inicial «centrada en el desarrollo de lo sucedido desde el punto de vista de las declaraciones de los testigos» y que después se desplazó al desarrollo de «un perfil del asesino» (p. 2). El asesino, en este caso, era Jeff Weise, un adolescente de 16 años con problemas y miembro marginado del pueblo *ojibwe* de Red Lake[6]. Los medios de comunicación capitalizaron el drama periodístico que había constituido la vida de Jeff (la madre, alcohólica y con daños cerebrales, que se suicidó, el seudónimo de «NativeNazi» que utilizaba en Internet, la infame fotografía del anuario escolar con un corte de pelo hecho para que se vieran unos cuernos demoníacos), una vida que saciaba el deseo liberal de incluir la criminalidad y mostrarla como una patología.

A pesar de la severidad de las circunstancias familiares individuales, se describió a Weise, más que a ningún otro autor de hechos similares, como un producto del entorno. Para el mundo exterior a su comunidad, tenía todo el sentido que un acontecimiento así hubiera sucedido *allí*, en una reserva india pobre, olvidada, aislada y «privada» de todo lo que el «libre mercado» es capaz de ofrecer. Las reservas son, sin duda, víctimas del capitalismo, pero un vistazo rápido a la historia de Red Lake nos muestra una perspectiva distinta, más completa. Es la historia de lo que ocurre cuando el capital y la conquista se encuentran:

Una breve historia de Red Lake[7]

Siglo XIX

1842 La primera misión (protestante) se establece en Red Lake (sería abandonada en 1857).

6. Jeff Weise se crió en realidad en las Ciudades Gemelas, pero se trasladó a Red Lake, para vivir con su abuelo, después del suicidio de su madre.
7. Entre las fuentes de esta breve historia están las siguientes: Jacobs (2006); Mittelholtz (1957) y Mosedale (2005).

1843 Los indios de Red Lake, de los que se sabe que se dedicaban a una agricultura austera, tuvieron cosechas especialmente buenas ese año, y dieron cobijo a muchas familias que huyeron a Red Lake para escapar de la hambruna. Su tierra era de una notoria fertilidad y, además de cultivar maíz, trigo, patatas y centeno, eran muy ricos en madera.

1851 Los Estados Unidos les compran a los indios 5 millones de acres de tierra por 230.000 dólares, a pagar en 20 años sin intereses.

1852 El gobernador promulga una orden que prohíbe las escuelas religiosas y aquellas en las que se enseñe a leer y a escribir, y establece en su lugar escuelas en las que se enseñan trabajos manuales y labores prácticas.

1858 Se abre una misión católica en Red Lake. El responsable es el reverendo Lawrence Lautischar, que ocupa una parte de una casa propiedad de Joseph Jourdain, un comerciante francés.

1864 Los *ojibwe* envían una delegación a Washington para enmendar el tratado de 1863, que establecía la cesión de otros 8 millones de acres de tierra.

1868 La migración y el malestar entre los *ojibwe* provocan el abandono de muchas escuelas. Tras la guerra civil, se produjo un descenso significativo en la supervisión y la asistencia gubernamentales.

1877 Se fundaron una misión episcopal y un internado gubernamental.

1885 La inmensidad de la reserva hace difícil que los indios puedan protegerla del robo de árboles (para el comercio de madera de pino). Solicitan la protección del gobierno frente a esta depredación ilegal.

1887 El congreso aprobó la ley Dawes de distribución general, que permitía que el presidente, según su propio criterio, inspeccionara y fragmentara las tierras comunales de las tribus para convertirlas en parcelas individuales.

1889 La comisión Dawes recibe el encargo de negociar un tratado con todas las bandas *ojibwe* de Minnessota. Los indios se quejan de que muchas de las promesas de tratados anteriores no llegaron a cumplirse nunca. Los *ojibwes* de Red Lake ponen en marcha una resistencia feroz a que su tierra se fragmente en parcelas destinadas a particulares, y defienden que la posesión de su tierra siga siendo comunitaria. Después de muchos encuentros llegan a un acuerdo. Se permite que los indios de Red Lake, a cambio de la cesión de otros 3 millones de acres, mantengan su tierra en común.

1893 Red Lake comienza a prosperar como comunidad. Contaban con más hoteles, con más tiendas y más factorías que ningún otro pueblo de los alrededores.

1896 El gobierno abre el «excedente» de tierra cedida por la reserva para que se establezcan granjas.

En el contexto de los pueblos indios, la historia de Red Lake sólo se diferencia de la de otras tribus en el hecho de que a los *ojibwes* les fue bastante mejor. Su ubicación geográfica y sus tenaces dirigentes los protegieron de lo peor de las políticas del siglo XIX, que tenían como objetivo el genocidio de los pueblos indígenas. De todas formas, a pesar de que estaban protegidos, no fueron capaces de escapar por completo. Como en el caso de la mayoría de las tribus, su lento declive comenzó con un periodo de evangelización llevada a cabo bajo la forma de misiones.

Es posible que no haya habido ningún otro momento de la historia de los Estados Unidos en el que la iglesia y el estado hayan trabajado tan duramente y tan juntos para hacer que progrese el proyecto común de la supremacía blanca. En esta época los grupos de misioneros actuaron como los principales promotores de escuelas, mientras que el gobierno federal trabajaba como un compañero no demasiado silencioso que proporcionaba el capital económico y político para las iglesias por medio de medidas como la Civilization Fund[8]. De hecho, el trabajo de los maestros y maestras, de los dirigentes políticos y de los sacerdotes era difícil de distinguir; salvar almas y colonizar mentes se convirtió en parte integrante de un proyecto más general de colonización. La misión conjunta consistía en «invalidar la totalidad de la vida india» (Deloria, 1999, p. 23) y en reemplazarla por los valores cristianos y democráticos: la supremacía blanca, el monoteísmo, el patriarcado, la democracia y el capitalismo.

El movimiento que llevó de las escuelas misioneras a «escuelas de labores manuales» comenzó en Red Lake en 1852, y fue común a toda la nación india. Además de proporcionar formación profesional, estas escuelas introdujeron el concepto de trabajos forzados como parte integrante de la educación india, con la consiguiente transformación del proyecto «moral» de civilizar a los pueblos indios en una empresa que producía beneficios. Las iglesias, en concreto, se fundaron con centenares de acres para que los niños y niñas araran la tierra, la mantuvieran y la cosecharan, y las diócesis, con frecuencia, obtenían beneficios considerables gracias al trabajo «libre». Se trató de un cambio en el objetivo esencial de la educación de la población india, un cambio completamente consciente y lleno de sentido. En su informe anual (1881), Hiram Price, comisionado de asuntos indios, argumentó que los intentos previos de civilizar a la población india habían fracasado porque no se les había enseñado «la necesidad de trabajar» (Spring, 2001, p. 173). Sostenía que la ética del trabajo sólo se les podía enseñar haciendo que los indios fueran responsables de su propio bienes-

8. En 1819, el congreso aprobó una ley para financiar la «civilización» de los indios. En sus primeros años, el desembolso no pasó de los 10.000 dólares, pero en 1880 la asignación había alcanzado ya los 130.000 dólares, y siguió aumentando de forma exponencial a lo largo de la década.

tar económico, algo que se podía conseguir si se les enseñaba a valorar de forma adecuada la propiedad privada.

Price, en consecuencia, junto a otros funcionarios federales y del sistema educativo, se erigió en defensor de un programa de reparto que iba en contra del modo de vida tribal, que consideraba socialista y opuesto a los valores de la civilización. Richard Prat, fundador de la escuela india Carlisle, achacó el «fracaso» de la asimilación india a los misioneros y a su incapacidad a la hora de abogar por la desintegración de las tribus. En una carta al comisionado de asuntos indios, escribió: «Consentir la tribu y su socialismo, como hacen muchos de los planes del gobierno y de las misiones, es el motivo principal por el que los indios no han progresado más y por el que no progresan con la velocidad que debieran» (Spring, 1996, p. 173).

De este modo, a medida que la población (blanca) crecía, y a medida que el gobierno federal se iba dando cuenta del valor de la tierra de las poblaciones indias, comenzó una apropiación a gran escala del territorio que les pertenecía. El senador Dawes, autoproclamado «amigo de los indios», fue un firme defensor de una redistribución de las tierras tribales basada en la teoría de la propiedad de Locke, con el argumento de que el defecto normativo del tribalismo constituía un motivo apropiado para disolver las tierras tribales. En un discurso ante el senado de los Estados Unidos, Dawes articuló su noción de la diferencia entre las sociedades tribales y las sociedades «civilizadas»:

> *El gran jefe nos dijo que no había una sola familia en toda su nación que no tuviera un hogar propio. Tampoco existe ningún pobre en esa nación, y esa nación no tiene ni un dólar. Construyeron su propio capitolio, que fue el lugar en el que hicimos este estudio, y construyeron sus propias escuelas y hospitales. Y sin embargo el defecto de este sistema era evidente. Han alcanzado su límite, porque mantienen su tierra en común. Se trata del sistema del escritor socialista Henry George, bajo el cual no hay ninguna empresa con la que se pueda conseguir que tu casa sea mejor que la de tu vecino. No existe el egoísmo, que está en la base de la civilización. Hasta que esta gente no consienta en entregar sus tierras y en dividirlas entre sus ciudadanos, de modo que cada uno pueda ser propietario de la tierra que cultiva, no harán ningún progreso importante.* (Hendrix, 1983, p. 32)

Basándose en este razonamiento, Dawes y sus homólogos convencieron al congreso de que la «civilización» de la población india sólo podía lograrse si se les enseñaban a los indios las virtudes de la propiedad pri-

9. Wilkins y Lomawaima (2002, p. 108) escriben: «Las personas encargada de diseñar las políticas tenían una fe tan inmutable en el poder profundamente transformador de la cultura mercantil de la Norteamérica protestante que llegaron a creer que la mera perspectiva de acceder a la propiedad privada transformaría de forma mágica a los indios tribales y los convertiría en cristianos de un individualismo inquebrantable, en pequeños terratenientes autosuficientes».

vada[9]. En 1887 se aprobó la ley de distribución general conocida como ley Dawes (24 Stat., p. 388)[10]. Aunque llevó años ponerla en práctica, cuando terminó el periodo de distribución el conjunto de la tierra perteneciente a la población india se había reducido de unos 138 millones de acres a 48 millones de acres, es decir, se había reducido en dos terceras partes. Además, a las tribus se les arrebató el derecho a decidir quién formaba parte de ellas; la doctrina de confianza se había violado de forma irrevocable y ciertos procedimientos específicos de identificación crearon distintas «clases» de indios, lo que provocó la implantación de divisiones duraderas, y a menudo violentas, entre indios «sin mezclar», indios «mestizos», indios «asimilados» e indios «tradicionales».

Los *ojibwes* de Red Lake lograron posponer la distribución de tierras, y por lo tanto sobrevivieron a su impacto inmediato, pero los daños colaterales de la ley Dawes se han extendido como un cáncer, con metástasis que han alcanzado todos los órganos del cuerpo tribal. Con el tiempo, la pérdida de la base de tierra común debida a la cesión de terreno afectó a las relaciones familiares y de parentesco, ya fuera consolidando sus hábitats o acabando con ellos. Podría afirmarse que la introducción del valor occidental de considerar la tierra como una propiedad fue aún más devastadora. Una vez que la tierra empieza a tratarse como una propiedad, y sobre todo si se hace de modo que recompensa de forma distinta a miembros individuales de la tribu según su género o su sangre, las bases relacionales de la familia y el parentesco se hacen vulnerables a la lógica del mercanti-

10. De acuerdo con los diversos criterios que establecieron la comisión Dawes y el Departamento de Asuntos Indios, los varones de la tribu recibían parcelas de tierra de 160, 80 o 40 acres. La tierra se distribuyó, de forma más específica, según la fórmula siguiente: «(1) Para cada cabeza de familia, una cuarta parte de sección; (2) Para cada individuo de más de 18 años, una octava parte de sección; (3) Para cada huérfano de menos de 18 años, una octava parte de sección; y, (4) Para cada persona de menos de 18 años que viva en la actualidad, o que nazca antes de la fecha de la orden presidencial que guía la distribución de las tierras incluidas en cualquier reserva, una dieciseisava parte de sección« (U.S. 24 Stat, pp. 388-391). Las parcelas quedaron en manos del gobierno, en fideicomiso, por un periodo de veinticinco años, un periodo durante el cual «se esperaba que el propietario indio aprendiera los métodos mercantiles adecuados« (Deloria y Lytle, 1984, p. 8). Finalizado el periodo de fideicomiso, las personas responsables de las parcelas recibían de forma gratuita un título que demostraba de forma inequívoca que eran dueños de la tierra, y además se les «premiaba« con la ciudadanía estadounidense, que hacía que a partir de ese momento estuvieran bajo jurisdicción estatal. Además, el secretario del interior disponía de la capacidad, según su propio criterio, de alargar o acortar el periodo de fideicomiso, en función de su opinión respecto a la «competencia« de cada indio a la hora de manejar sus propios asuntos. Haber finalizado los estudios en una escuela india, tener el porcentaje adecuado de sangre blanca o demostrar «autosuficiencia« se consideraban cimientos legítimos para determinar la «competencia» (Wilkins y Lmawaima, 2002, p. 283). Por último, una vez finalizado el reparto, el resto del territorio indio se consideró «excedente» y se ofreció a granjeros de raza blanca, o se destinó a uso empresarial, o pasó a formar parte de los parques y bosques nacionales (Churchill y Morris, 1992).

lismo. Sobre todo cuando se sufren a continuación unas décadas de decadencia espiritual, que hicieron que se dieran las circunstancias precisas para lograr que los indios se enfrentaran entre ellos, convenciendo a los «mestizos» y a los varones jóvenes de que las costumbres indias eran inferiores a las del mundo «civilizado» de la propiedad privada. A pesar de que los dirigentes tribales de Red Lake se resistieron a aceptar esta idea, las semillas que llevan a considerar que los indios son inferiores y los bancos superiores ya estaban plantadas, aletargadas en espera del momento propicio para emerger y dividir a la comunidad en los siglos venideros.

Además, justo en el momento en que la denigración de las estructuras de gobierno y de tradición espiritual alcanzaba una cota sin precedentes, el gobierno permitió que se establecieran granjas en las tierras cedidas por la población india, con lo que la usurpación cultural del territorio indio a manos de los blancos aumentó. El conjunto de las políticas y prácticas decimonónicas tenía como objetivo principal el tribalismo, no el socialismo, y las políticas estadounidenses de colonización (no de capitalismo) fueron la primera arma de destrucción masiva. Este camino recorre también todo el siglo XX.

Siglo XX

1900-1940 Periodo de internados escolares.

1901 Una epidemia de viruela estalla en Ponemah.

1908 Comienzo de la educación pública.

1918 Se establece el consejo general de Red Lake.

1902 De acuerdo con los varones indios adultos, se venden más de 250.000 acres de tierra a los Estados Unidos por un millón de dólares. De esta cantidad, 250.000 dólares se pagarán en 15 cuotas anuales. Se trata de un tratado que se «enmendó» más tarde, de modo que, en vez de pagar un millón de dólares, el gobierno ofreció la tierra en subasta pública a los granjeros, y las ganancias, que deberían haber sido abonadas a la población india de Red Lake, acabaron en las arcas de la hacienda pública de los Estados Unidos.

1934 Se aprueba la ley de reorganización india.

1935 Se establece la educación secundaria pública en Red Lake.

1953 El congreso aprobó la House Concurrent Proposition 108 (67 Stat. B, p. 132), también conocida como «ley de liquidación». Para mediados de la década de los sesenta, 109 tribus indias y más de 12.000 personas de dichas tribus habían perdido el estatus oficial de tribus legalmente reconocidas que les conferían los tratados. Además, más de 2,5 millones de acres de tierra de las reservas, previamente protegidos por la relación de confianza

establecida en los tratados entre las tribus y el gobierno federal, dejaron de estar controladas por la población india.

1958 Se pone en práctica la revisión de la constitución y de las leyes locales. De acuerdo con la ley de reorganización india, la nueva constitución exigía que los líderes tribales se nombraran por elección directa.

1959 Roger Jourdain es el primer presidente tribal electo.

1979 Disturbios como consecuencia del consejo tribal, dirigido por Jourdain, que decidió despedir a la secretaria y tesorera. Los disidentes armados ahuyentaron a la policía antes de prender fuego al hogar de Jourdain y a otra docena de edificios. En el tumulto posterior, dos adolescentes murieron como consecuencia de heridas accidentales por arma de fuego.

1986 Un juez principal de la reserva muere tiroteado por motivos que tienen que ver con una discusión en torno al papel del Departamento de Asuntos Indios en el siglo XX; el deterioro de las costumbres indias sigue diezmándolas como consecuencia de las enfermedades, de la educación en los internados y de nuevas políticas insidiosas de colonización. Nuevos acuerdos financieros con el gobierno hacen que se ceda aún más tierra tribal bajo condiciones engañosas, el gobierno invita a más granjeros a ocupar esas tierras y como consecuencia se acentúa la devaluación de la soberanía. A pesar de que Red Lake, una vez más, se libró de las políticas destructivas de la época (la «ley de liquidación»), puede que se tratara de una victoria pírrica. Al igual que muchas otras tribus, se vieron obligados a hacer «tratos con el demonio» con el objetivo de salvar el alma de su comunidad.

Para comprender el alcance de la repercusión de la «ley de liquidación» es necesario volver la vista a 1934 y a un pasaje de la ley de reorganización india. Esta ley puso fin a las políticas de redistribución de la tierra (se preveía la adquisición de nuevas tierras y la devolución de algunos territorios que no se habían asignado), pero casi todas las disposiciones de esta nueva ley dependían de que la tribu se comprometiera a «reorganizarse». O, dicho de otro modo, la población india tenía que adoptar «constituciones al estilo occidental», y además tenía que formar y elegir consejos tribales e implantar todo un abanico de planes de desarrollo económico (es decir, medidas occidentales de protección y programas de crédito para la comunidad en general y para la educación en particular).

Así, el efecto global de la ley de reorganización india consistió en un incremento dramático de la supervisión federal sobre las naciones indias. Como señala Hauptman (1992), «incluso cuando la mayor parte de una nación india valoraba la oportunidad de reconstrucción... muchos consi-

deraban que el incremento de la supervisión federal era... un coste desagradable» (pp. 328-329). De hecho, existen pruebas más que suficientes de que la «reorganización» fue consecuencia, ante todo, de un deseo creciente, por parte del gobierno federal, de poder acceder de forma «legal» y «creíble» a los recursos tribales. En concreto, gracias al establecimiento de «gobiernos marioneta», los funcionarios federales y sus cómplices del mundo empresarial se aseguraron el acceso a las fuentes indias[11], preparando el camino para el futuro control y apropiación de los pueblos indios. Hay pruebas, por ejemplo, de que, gracias a la ley Dawes, el gobierno asignó a propósito el estatus de «mestizos» a muchas personas de raza blanca, con el objetivo de establecerse en territorio perteneciente a la población india, una estrategia que consiste, en esencia, en cambiar el favor de los nuevos miembros (de raza blanca) de la comunidad por la promesa de tierra india. En pocas palabras, las operaciones de infiltración, los dobles juegos y las alianzas sacrílegas orquestadas por Dawes hacen que Jack Abramoff parezca el auténtico «amigo de los indios».

En la medida en que este escándalo afecta a Red Lake, siempre han existido especulaciones acerca del papel de Roger Jourdain, un «mestizo», como marioneta del gobierno federal, al que animaron a presentarse a la elección de presidente tribal a cambio de tierras de la reserva. A pesar de estas especulaciones, la verdad es que Jourdain sirvió a la comunidad como presidente en un periodo que se prolongó treinta años, durante los cuales la tribu se benefició con frecuencia de sus contactos en Washington.

Suele atribuirse a Jourdain, por ejemplo, el hecho de que Red Lake se salvara de la «ley de liquidación», gracias a la presión que ejerció sobre sus amigos en Washington. Mientras duró su mandato, la tribu logró avances considerables en cuanto a mejoras capitales, por ejemplo en el campo de la vivienda y en el de las infraestructuras. Tal vez fuera también su estatus «privilegiado» lo que le dio la libertad de centrar la atención en asuntos como la soberanía por medio de políticas públicas muy controvertidas, por ejemplo exigir que las personas que no pertenecieran a la comunidad llevaran siempre el pasaporte encima, prohibir que los medios de comunicación entraran en la reserva en las épocas más difíciles y poner en circulación las primeras matrículas para vehículos de una tribu del país. Por encima de todo, sin embargo, la facilidad con que Jourdain rompía sus compromisos, y su estilo brusco, hicieron que los treinta años de su mandato se caracterizaran por los escándalos y la inquietud. Mosedale (2005,

11. Por ejemplo, la «comisión para la revisión de las políticas acerca de los indios americanos», también conocida como «comisión Abourezk», descubrió que, aunque 595,157 acres de tierra se restituyeron por medio de la ley de reorganización india, las agencias gubernamentales, en ese mismo periodo, condonaron 1,811,010 acres de tierra perteneciente a los indios (American Indian Policy Review Commission, 1976, pp. 309-310).

p. 5) comenta que «para sus oponentes, era un autócrata absoluto que pasaba por encima de cualquiera que no estuviera de acuerdo con él» (p. 5). Muchos creyeron que su administración mostraba más similitudes con una maquinaria política urbana a la antigua usanza, definida por el nepotismo y por la mano dura (Mosedale, 2005).

Las tensiones consiguientes culminaron en 1979, cuando Jourdain despidió a Stephanie Hanson, secretaria y tesorera de la tribu, en circunstancias sospechosas. Según se dice, Jourdain estaba molesto porque Hanson había solicitado la opinión legal del despacho del abogado de campo del Departamento de Interior de los Estados Unidos acerca de una resolución, propuesta pero no aprobada, relacionada con los negocios del presidente Jourdain. El despido consiguiente hizo que estallaran en la comunidad tensiones profundas y duraderas. De acuerdo con los registros del juzgado, unos hombres armados, dirigidos por un miembro de la tribu, Harry Hanson, entraron en la comisaría de Red Lake y tomaron el edificio. Liberaron a los presos y tomaron como rehenes a dos funcionarios del Departamento de Asuntos Indios, a una telefonista de la policía y a dos carceleros del Departamento de Asuntos Indios. Varios edificios terminaron en llamas en el tumulto posterior, que también tuvo como resultado la muerte, por herida de bala, de dos adolescentes.

Cuando terminó el estado de sitio, el consejo tribal de Red Lake demandó al gobierno de los Estados Unidos por daños y perjuicios, y acusó a los funcionarios federales de obrar con negligencia al decidir de forma unilateral la retirada de las fuerzas encargadas del cumplimiento de la ley en mitad de una insurrección. Además, los querellantes acusaban al FBI y al Departamento de Asuntos Indios de haber sido incapaces, por negligencia, de preparar los planes adecuados antes del levantamiento, a pesar de las advertencias de que se estaban gestando problemas. Como resultado, el tribunal del distrito de los Estados Unidos concedió a Roger Jourdain y a su cohorte 849,562.62 dólares por daños y perjuicios. En 1991, sin embargo, el tribunal de apelación de los Estados Unidos revocó el veredicto del tribunal del distrito y dictaminó que los daños no habían sido provocados por negligencia del gobierno de los Estados Unidos.

Siglo XXI

2002 Red Lake se ve implicado en un pleito contra la oficina de administración de tierras de los Estados Unidos en relación con la mala administración de los bosques.

2005 Jeff Weise, un adolescente *ojibwe* de Red Lake, provoca un tiroteo en el instituto de educación secundaria de Red Lake. Mató a 9 personas, hirió a otras muchas y después se suicidó. Entre los fallecidos estaba el abuelo de Weise, Daryl «Dash»

Lussier, uno de los oficiales de policía que mantuvo el orden en el levantamiento de 1979. Unos pocos días más tarde, su primo y amigo Louis Jourdain fue arrestado y acusado de conspiración para cometer asesinato. Al final, los fiscales federales retiraron la acusación de conspiración, y Jourdain se declaró culpable de enviar mensajes amenazadores por Internet. El juez del distrito de los Estados Unidos Donovan Frank sentenció a Jourdain, pero prohibió que hubiera gente en la sala mientras se celebraba el juicio, y decidió que la sentencia no se hiciera pública.

2006 El 21 de marzo, la gente de Red Lake conmemora con discreción el primer aniversario del tiroteo; no se permitió que la prensa entrara en el instituto.

2006 En julio, Buck Jourdain, presidente tribal y padre de Louis Jourdain (el supuesto colaborador de la matanza) es reelegido en su cargo por una escasa diferencia de votos. Judy Roy, el secretario tribal, obtuvo más apoyo popular entre los votantes de la reserva, pero cuando se hizo el recuento del voto por correo y de los votos procedentes de las Ciudades Gemelas se comprobó que Jourdain había ganado las elecciones por una diferencia de sesenta y nueve votos. El resultado se impugnó con la alegación de que Jourdain había tratado de comprar votos y había malversado fondos tribales (que había utilizado para financiar su campaña). Jourdain negó categóricamente todos los cargos. La junta electoral pidió que se repitieran las elecciones, a pesar de que algunos pusieron en duda que dicho organismo tuviera autoridad para proponer algo así (en oposición al consejo tribal). Con posterioridad, y tras un largo debate, el consejo tribal decidió por votación (seis votos contra dos) que Buck Jourdain tomara posesión como presidente tribal para un segundo mandato.

En el contexto de la larga historia de colonización, el estallido de Jeff Weise no parece algo que merezca especial atención. De hecho, lo que debería llamar la atención es el hecho de que sucesos como ese no se den con más frecuencia en territorio indio, sobre todo si se tiene en cuenta que Red Lake lleva mucho tiempo considerándose una de las comunidades más fuertes y resistentes de dicho territorio. Su resistencia a la distribución de tierras, a la «ley de liquidación» y a la ley de reorganización india es legendaria. Lo que hace que nos planteemos la siguiente pregunta: ¿Cuál es el significado de ser una nación indígena fuerte en una época de «globalización» (o dicho de otro modo, en una época de colonización, de dominación mundial y de imperialismo)?

Red Lake fue lo bastante fuerte como para resistirse a la distribución de tierras, pero lo que les queda es una «tierra común» que los Estados Unidos poseen en fideicomiso y que no tiene el mismo valor (ningún valor, en realidad) a ojos de las instituciones que conceden préstamos (colaterales). Esta condición hace que los miembros individuales de la tribu apenas dispongan de la posibilidad de acceder al capital y que dependan por completo, por lo tanto, de los subsidios federales. Dicha dependencia, agravada por doscientos años de dominación de la raza blanca, ha dejado a los pueblos indios exhaustos, desanimados, víctimas de una educación deficiente y, por lo tanto, vulnerables a los modos y a los deseos del mundo «exterior». Aquellos y aquellas a los que se ha despojado de sus costumbres tradicionales (el idioma, los cuentos, el saber cultural, los recuerdos) disponen de pocos recursos con los que resistirse al bombardeo actual de eslóganes, cancioncillas publicitarias y anuncios que impone la supremacía (blanca) de todo lo que ellos y ellas no son y no tienen. Así, aunque las inmensas tierras «de propiedad común» protegieron en algún momento a los *ojibwes* frente a la usurpación blanca y frente a la invasión cultural, el influjo del siglo XX, plagado de televisión vía satélite, de teléfonos móviles, de Internet y de otros pertrechos de la sociedad del espectáculo, ha dejado la comunidad sola, aunque no aislada.

El legado de la colonización se percibe con más fuerza entre la juventud india, atrapada en la encrucijada del colonialismo en una época que es supuestamente postcolonialista. Tengamos en consideración que 1 de cada 6 indios americanos intenta suicidarse en la adolescencia, que el 54% de la juventud india norteamericana vive por debajo del umbral de la pobreza y que el 70% de los niños y niñas indios de Minnessota viven con solo uno de sus progenitores o con algún pariente. El estudioso *ojibwe* Scott Lyons afirma, respecto a la tragedia de Red Lake: «Desde el mismo momento en que nació, la vida de Jeff estuvo definida por la violencia, la violencia de la pobreza de su comunidad, la violencia del racismo, la violencia de la falta de respeto y de la falta de oportunidades, la violencia de las armas de fuego, de los sistemas de seguridad, de las políticas punitivas y de un militarismo creciente. Hasta que no se acabe con estos actos de violencia cotidiana, ¿cómo podemos esperar que nuestros hijos y nuestras hijas puedan llegar a vivir en paz?».

Jeff Weise se rebeló en este contexto de falta de esperanza, robándole vida a un mundo en el que a él y a su gente ya los consideraban cadáveres. La historia de la colonización reduce al pistolero excepcional al niño que era en realidad. Era el descendiente de grandes guerreros y de líderes dignos, pero también era hijo del desahucio, del desencanto y de la avaricia imperial. Entre las otras víctimas podemos encontrar al abuelo de Jeff Weise, Daryl «Dash» Lussier, un célebre oficial de la policía tribal que ayudó a mantener el orden durante el levantamiento de 1979. Entre los

acusados estaba Louis Jourdain, hijo del actual presidente tribal Buck Jourdain, pariente lejano del legendario presidente tribal Roger Jourdain. Más aún, puede seguirse el rastro del nombre de la familia Jourdain hasta llegar a Joseph Jourdain, el comerciante de pieles francés que hospedó en su casa al primer misionero católico. La historia de Red Lake revela cómo están trenzadas las enmarañadas redes del imperio, un tejido firme e intricado que mantiene a las comunidades nativas cautivas con cadenas mucho más fuertes que los simples lazos del capitalismo.

Pedagogía roja: en la resistencia está el poder

El ensayo de Audre Lorde *The Master's Tools Will Not Dismantle the Master's House* («las herramientas del amo no desmantelarán la casa del amo»), es uno de los trabajos más citados en la historia académica y me aventuraría a decir que es, además, un ensayo que hay que volver a considerar. A pesar de que resulta evidente que el conocimiento indígena es esencial para el proceso de descolonización, me gustaría añadir además que las herramientas del amo son necesarias. En caso contrario, aceptar la teoría de Audre Lorde significa crear una dicotomía entre las herramientas de los colonizadores y las de los pueblos colonizados. Una dicotomía de este tipo deja que el estudioso o estudiosa indígena se enfrente momentáneamente a un problema parecido al que se plantea en *La decisión de Sophie*, en el que uno se ve obligado a elegir entre mantener la integridad (la identidad) como estudioso nativo, utilizando sólo el conocimiento indígena, o «venderse» y emplear los marcos del conocimiento occidental. ¿Qué significa, para un estudioso o estudiosa indígena, servirse del conocimiento occidental? ¿Implica acaso una rendición final a los cantos de sirena que nos seducen y nos arrastran hacia el abismo colonialista con sus promesas de empoderamiento? ¿O es tan sólo un primer paso necesario para reivindicar y descolonizar un espacio intelectual propio, una habitación en la que llevar a cabo la investigación? Estas preguntas se incitan fuera de los límites del ejercicio académico, y sugieren la necesidad de un exorcismo en ese ámbito.

El demonio que hay que expulsar es el espectro del colonialismo. Como estudiosos y estudiosas indígenas, vivimos en el contexto de su compañía constante, pero también fuera de ese contexto e incluso en su contra, y somos testigos de las diversas manifestaciones que adquiere a medida que cambia su forma y sus costumbres para introducirse en todos los ámbitos, desde la investigación y las políticas públicas hasta los libros de texto y las aulas. Así, el tributo colonial de los estudiosos y estudiosas indígenas no sólo requiere que se vuelva a negociar la identidad personal, sino que exige un análisis del modo en que las negaciones se transfiguran o se (des)figuran cuando se ven articuladas desde el marco del conocimiento occidental.

Como observa Edward Said, «las instituciones, el vocabulario, la erudición, la imaginería, las doctrinas, incluso la burocracia colonial y las formas de hacer coloniales», todo ello respalda el «discurso occidental» (Said, 1985, p. 2). En otras palabras, ¿es posible utilizar la gramática del imperio sin reproducir sus efectos?

Los estudiosos y estudiosas indígenas se dedican a estas reflexiones en el mismo momento en el que las comunidades nativas siguen sufriendo los efectos y las transformaciones que provocan en ellas las fuerzas de la colonización, lo que convierte a la «duda» de si emplear o no el conocimiento occidental en el proceso de definición de las pedagogías indígenas en algo esencialmente discutible. En otras palabras, dado que viven en este mundo y tienen que tratar con las fuerzas de la colonización, los estudiosos y estudiosas indígenas no tienen otra alternativa que conocer, comprender y adquirir la gramática del imperio, además de desarrollar las habilidades necesarias para enfrentarse a ella. Las relaciones entre ambas no es una utopía liberal de armonía multicultural, sino más bien la tensión crítica y dialógica entre dos visiones morales enfrentadas.

Ésta es la premisa y la promesa de la *pedagogía roja.* Es una pedagogía indígena que opera en el cruce de caminos entre la teoría occidental (en concreto la pedagogía crítica) y el conocimiento indígena. Al tender puentes entre estos dos mundos epistemológicos, la *pedagogía roja* exige que, al mismo tiempo que examinamos nuestras propias comunidades, nuestras políticas y nuestras prácticas, nos tomemos muy en serio la noción de que conocernos a nosotros mismos como agentes revolucionarios es algo más que el mero acto de comprender quiénes somos. Es un acto que requiere que nos reinventemos, que demos validez a nuestras identificaciones culturales superpuestas y que las vinculemos con la materialidad de la vida social y de las relaciones de poder (McLaren, 1997). De este modo, la *pedagogía roja* es, por definición, un espacio de compromiso. En las fronteras liminares e intelectuales es donde los estudiosos y estudiosas indígenas se encuentran con los que no lo son, de forma que pueden trabajar juntos para recordar, redefinir e invertir la devastación del «encuentro» colonialista original.

Al igual que en cualquier «conversación», el lenguaje resulta esencial. Como afirma el estudioso indígena Haunani-Kay Trask (1996, p. 54), «Pensar en los propios referentes culturales lleva a conceptualizar de acuerdo con la visión que cada uno tiene del mundo, algo que, a su vez, lleva a estar en desacuerdo con una oposición final a la ideología dominante». Así, donde una pedagogía crítica revolucionaria exige que los alumnos y alumnas y los profesores y profesoras se cuestionen el modo en el que «el conocimiento se relaciona histórica, cultural e institucionalmente con los procesos de producción y consumo», una *pedagogía roja* hace que los alumnos y alumnas se cuestionen el modo en el que el conocimiento occidental

se relaciona con los procesos de colonización y cómo el conocimiento indígena puede dar forma al proyecto de descolonización. En pocas palabras, una *pedagogía roja* tiene como objetivo crear una conciencia acerca de lo que Trask denomina «los desacuerdos» y ayudar a fomentar el malestar en torno a las «inconsistencias entre el mundo como es y como debería ser» (Alfred, 1999, p. 132).

En este contexto, resulta de gran importancia que la soberanía indígena no se considere un discurso separatista. Más bien al contrario, *se trata de un proceso de restauración.* Como sugiere Deloria, los pueblos indígenas deben aprender a «retirarse sin convertirse en separatistas...»; debemos mostrarnos «deseosos de tender la mano hacia las contradicciones que residen en el interior de la experiencia» y de abrirnos al «dolor y la alegría de los otros» (Warrior, 1995, p. 124). Se trata de un sentimiento que hace que la soberanía se convierta en un proyecto profundamente espiritual que implica cuestiones acerca de quiénes somos como pueblo. De hecho, Deloria y Lytle (1984, p. 266) sugieren que la soberanía indígena no será posible hasta que «los indios no decidan por sí mismos una identidad moderna con la que se sientan cómodos».

Esta «resolución» exigirá que los pueblos indígenas se impliquen en el difícil proceso de autodefinición, que lleguen a un consenso acerca de toda una serie de criterios que definen qué comportamientos y creencias constituyen expresiones aceptables de su herencia tribal (Deloria y Lytle, 1984, p. 254). Se trata de un proceso que precisa deliberación, pero no se limita (al igual que ocurre con las pedagogías revolucionarias) a los procesos de *conscientizagão*[12]. En lugar de eso, seguirá siendo un proceso que mira tanto hacia el interior como hacia el exterior, un proceso de reencantamiento y de reanimación (en el sentido etimológico de ambos términos) que es al mismo tiempo profundamente espiritual y de una conciencia sincera.

La fuerza que dirige este proceso debe ser la tribu, el pueblo, la comunidad; la perseverancia de estas entidades y su vínculo con las tierras indígenas y los lugares sagrados es lo que hereda la «espiritualidad» y, a su vez, la «soberanía» de los pueblos nativos. Como señala Lyons, «en vez de representar un enclave, la soberanía... es la capacidad de afirmarse a uno mismo, renovado, en la presencia de otros. El pueblo tiene derecho a reconstruir sus reivindicaciones en cuanto a su existencia y a su capacidad de mostrar sus dones ante el mundo... una negativa inflexible a disociar la cultura, la identidad y el poder de la *tierra*» (Lyons, 2000, p. 457). En otras palabras,

12. *Conscientizagão* ("conscientización") es un término freiriano que hace referencia al desarrolln de la conciencia social crítica, dentro de la cual el diálogo y el análisis sirven como cimientos sobre los que levantar la reflexión y la acción.

la visión de la estabilidad tribal, de la estabilidad comunitaria, no reside sólo en el deseo y la capacidad de los pueblos indígenas cuando se trata de escucharse los unos a los otros, sino también en la tierra. La cuestión está en saber si la capacidad de ejercer la soberanía espiritual seguirá encadenada, o incluso usurpada, por los deseos del estado capitalista, cuyo objetivo es tratar de devorar la tierra.

En último lugar, desde el punto de vista de la *pedagogía roja, la lección principal de todo esto es pedagógica.* En otras palabras, mientras nos preparamos para criar aún otra generación en una nación que se encuentra en peligro o incluso en conflicto, debemos tener en cuenta de qué modo afectarán las nociones emergentes de ciudadanía, soberanía y democracia a la (re)formación de nuestra identidad nacional, sobre todo entre los jóvenes de los centros educativos. Como señala Mitchell (2001, p. 5), «la producción de democracia, la práctica educativa y la constitución de una nación o de un estado» siempre han estado ligadas. El imperativo que se nos presenta como ciudadanos y ciudadanas es comprometernos con un proceso de des-pensar nuestras raíces coloniales y repensar la relación entre la soberanía indígena y la democracia radical. Para los alumnos y alumnas, y para los profesores y profesoras, esto significa que debemos mostrarnos deseosos de actuar como agentes de transgresión, de plantear cuestiones críticas y de comprometernos con un discurso peligroso. Ésta es la base epistemológica de la *pedagogía roja.* Es una pedagogía que ofrece, en concreto, los siete preceptos que describimos a continuación, como forma de pensar cómo nos desenvolvemos en el mundo y ante los retos a los que se enfrenta la educación estadounidense en el siglo XXI, así como nuestra mutua necesidad de definir pedagogías de descolonización:

1. La *pedagogía roja* es ante todo un proyecto pedagógico. En este contexto, la pedagogía se entiende como algo inherentemente político, cultural, espiritual e intelectual.
2. La *pedagogía roja* hunde sus raíces, de modo fundamental, en el conocimiento y la práctica indígenas. Se interesa particularmente por el conocimiento que ahonda en la comprensión y el análisis de las fuerzas de la colonización.
3. La *pedagogía roja* toma forma a partir de las teorías educativas críticas. Una *pedagogía roja* busca modos de profundizar en el compromiso con la teoría y la práctica críticas y revolucionarias, y a la vez adquiere profundidad gracias a este compromiso.
4. La *pedagogía roja* fomenta una educación de la descolonización. Dentro de la pedagogía roja, las metáforas básicas de la descolonización se articulan bajo la forma de la igualdad, la emancipación, la soberanía y el equilibrio. En este sentido, una educación para la descolonización no afirma ser políticamente neutral, sino que se compromete con un método de análisis y de investigación social que crea

problemas a los objetivos imperialistas y capitalistas (la libre competencia, la acumulación de riquezas y la explotación).

5. La *pedagogía roja* es un proyecto que cuestiona tanto la democracia como la soberanía indígena. En este contexto, la soberanía se define, en líneas generales, como «el derecho del pueblo a reconstruir sus reivindicaciones en cuanto a su existencia y a su capacidad de mostrar sus dones ante el mundo... una negativa inflexible a disociar la cultura, la identidad y el poder de la tierra» (Lyons, 2000).
6. La *pedagogía roja* cultiva de forma activa la práctica de la acción colectiva. Dicho de otro modo, la *pedagogía roja* pretende construir solidaridades transculturales y transnacionales entre los pueblos indígenas y otros pueblos comprometidos con la reimaginación de un espacio soberano liberado del imperialismo, del colonialismo y de la explotación capitalista.
7. La *pedagogía roja* tiene sus cimientos en la esperanza. Aunque no en ese tipo de esperanza occidental que se obsesiona con el futuro, sino más bien en una esperanza que vive en contingencia con el pasado, es decir, una esperanza que confía en las creencias de nuestros ancestros, en cómo entendían el mundo, en el poder del saber tradicional y, al mismo tiempo, en la posibilidad de adquirir nuevas perspectivas.

En último término, la *pedagogía roja* tiene que ver con implicarse en el desarrollo de un «poder basado en lo comunitario» en beneficio de «una sociedad responsable desde el punto de vista político, económico y espiritual». Dicho de otro modo, el poder de vivir «presencias y *survivances* en vez de una democracia ilusoria». El concepto de *survivance* del que se sirve Vizenor, una fusión de los términos ingleses *survival* ("supervivencia") y *resistance* ("resistencia"), significa un estado en que se está más allá «de la supervivencia, de la resistencia o de una mera respuesta a la colonización» y un estado, además, que se desplaza hacia «una presencia activa... un rechazo activo de la dominación, de la tragedia y del victimismo». Al reconsiderar las historias de figuras trágicas como las de Jeff Weise, Dylan Klebold y Eric Harris, encuentro que el concepto de *survivance* resulta conmovedor y profundo. Habla de nuestra necesidad colectiva de descolonización, de nuestra necesidad de hacer que el imperio retroceda y nos deje espacio y de nuestra necesidad de reivindicar la noción de un pueblo que gestione la soberanía de su cuerpo y de su mente. La gente de Red Lake, de Columbine, de Lancaster Country y de Ninth Ward nos recuerda a todos y a todas que, sin bien es cierto que el espectro del colonialismo anda rondando en torno al alma colectiva de los Estados Unidos, también lo hace otro espíritu más esperanzador, el del indigenismo.

Referencias bibliográficas

ALFRED, T. (1999): *Peace, Power, Righteousness: An Indigenous Manifesto.* Oxford. Oxford University Press.

ALLMAN, P. (2001): *Critical Education Against Global Capital: Karl Marx and Revolutionary Critical Education.* Westport, CT. Bergin & Garvey.

AMERICAN INDIAN POLICY REVIEW COMMISSION (1976): *Final Report.* Washington, D.C. US. Government Printing Office.

CHURCHILL; W.; MORRIS, T. (1992): «Table: Key Indian Cases». *State of Native America: Genocide, Colonization and Resistance.* Boston. South End Press.

DELORIA, P. (1999): *Playing Indian.* New Haven, CT. Yale University Press.

DELORIA, V. Jr.; LYTLE, C. (1984): *The Nations Within: The Past and Future of American Indion Sovereignity.* Austin. University of Texas Press.

DELORIA, V. Jr. (1983): *American Indians, American Justice.* Austin. University of Texas Press.

FRYMER, B. (2005): «Freire, alienation, and contemporary youth: Toward a pedagogy of everyday life». *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies.* 1.2.

GIROUX, H. (2001): «Pedagogy of the Depressed: Beyond the New Politics of Cynicism». *College Literature* 28.3, pp. 1-32.

HAUPTMAN, L.M. (1992): «Congress, Plenary Power, and the American Indian, 1870-1992». *Exiled in the Land of the Free: Democracy, Indian Nations and the U.S. Constitution.* Santa Fe, NM. Clear Light Publishers, pp. 318-336.

HENDRIX, J. B. (1983): «Redbird Smith and the Nighthawk Keetowahs». *Journal of Cherokee Studies,* 8(1), p. 32.

JACOBS, D.T. (ed.) (2006): *Unlearning the Language of Conquest.* University of Texas Press. Austin, TX.

LATHER, P. (1998): «Critical Pedagogy and Its Complicities: A Praxis of Stuck Places». *Educational Theory,* 48(4), pp. 431-462.

LYONS, S.R. (2000): «Rhetorical Sovereignty: What do American Indians Want from Writing?» *College, Composition and Communication,* 51(3), pp. 447-468.

MATZA, D. (1999): «Introduction», en DAVIS, N.: *Youth Crisis: Growing up in the High-Risk Society.* Westport, CT. Praeger.

McLAREN, P. (2002): *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education.* 4th ed. Boston. Allyn and Bacon. (Trad. cast.: *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México. Siglo XXI, 1989)

— (1997): *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium.* Boulder, CO. Westview Press. (Trad. cast.: *Multiculturalismo revalucionario: pedagogía de disensián para el nuevo milenio.* Madrid. Siglo XXI, 1998)

McLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. (2001): «The Globalization of Capitalism and the New Imperialism: Notes Toward a Revolutionary Pedagogy». *The Review of Educatian, Pedagogy, Cultural Studies,* 23, pp. 271-315.

McQUAIG, L. (2001): *All You Can Eat: Greed, Lust and the New Capitalism.* Toronto. Penguin Books.

MITCHELL, K. (2001): «Education for Democratic Citizenship: Transnationalism, Multiculturalism, and the Limits of Liberalism». *Harvard Educational Review,* 71(1), pp. 51-78.

MITTELHOLTZ, E. (1957): *Chronological history of Red Lake and vicinity.* Beltrami Historical Society. <http://uts.cc.utexas,edu>.

MOSEDALE, M. (2005): «Same Country Different Nation». *City Pages,* Minneapolis, Minnesota. Vol. 26, p. 1274.

SAID, E. (1985): «Orientalism Reconsidered». *Race and Class,* 26(1), pp. 1-15.

SCATAMBURLO-D'ANNIBALE, V.; McLAREN, P. (2002): «The Strategic Centrality of Class in the Politics of 'Race' and 'Difference'». *Cultural Studies/Critical Methodologies,* 3, 2, pp. 148-175.

SPRING, J. (2001): *The American School: 1642-2000.* 5th ed. Boston. McGraw-Hill.

— (1996): *The Cultural Transformation of a Native American Family and its Tribe 1763-1995.* New York. Lawrence Erlbaum.

TRASK, H. (1996): «Feminism and Indigenous Hawaiian Nationalism». *Signs: Journal of Women in Culture and Society,* 21(4), pp. 906-916.

VIZENOR, G. (1993): «The Ruins of Representation». *American Indian Quarterly,* 17, pp. 1-7.

WARRIOR, R.A. (1995): *Tribal Secrets: Recovering American Indian Intellectual Traditions.* Minneapolis. University of Minnesota.

WILKINS, D.E.; TSIANINA LOMAWAIMA, K. (2002): *Uneven Ground: American Indian Sovereignty and Federal Low.* Norman. University of Oklahoma Press.

18

La pobreza de la pedagogía crítica: Hacia una política del compromiso[1]

Gregory Martin

La pedagogía crítica se encuentra en crisis. No se trata de una crisis aislada que afecta a una parte específica de la izquierda educativa. Es una crisis de legitimidad que se está ahondando, producida por los efectos del colapso de la antigua Unión Soviética, de la reestructuración del capital, de la fragilidad de la democracia burguesa (su declive, sus límites, su mutilación) y del fracaso de la izquierda académica, que la ha llevado a su mayor nivel de degeneración. Con el telón de fondo del neoliberalismo y de su marcha imparable hacia una apertura del sistema educativo que lo coloque dentro del marco de la competencia global y de la acumulación de beneficios, hemos sido testigos de la erosión y la degradación completas de la educación pública (Hill, 2003 y 2006). Aun en el supuesto de que dicho pasado no hubiera existido nunca, la verdad es que las universidades y los centros educativos públicos ya no son refugios en los que cobijarse de la ley capitalista del valor y el precio. Aunque la mayor parte de los trabajadores y trabajadoras del estado, lo que incluye a los académicos y académicas, «*no* están completamente sometidos a las condiciones del mercado», ya que sus salarios dependen «de la *financiación pública,* y no directamente del *capital privado*» (Frankel, 197, p. 34), una de las características básicas del cambiante papel de las universidades ha sido el oportunismo absoluto de los académicos y académicas con ambiciones.

Según todos los indicios, el neoliberalismo ha producido una deriva cualitativa en las conciencias, lo que ha permitido que la burguesía consolide su alianza con un escalafón superior de los trabajadores y trabajadoras del saber. Se trata de una alianza que toma toda una variedad de formas filosóficas pero que, en cuanto a lo económico y lo ideológico, actúa en favor de unos intereses alineados con el estado capitalista. En cuanto a la enseñanza y la investigación, ambos campos han visto bloqueada la pro-

1. Este título se inspira en los hechos históricos de la resistencia y la lucha de clase que están sirviendo de guía a una nueva generación de personas, jóvenes o viejas, que se están movilizando en torno a los movimientos mundiales feministas, homosexuales, antirracistas, ecológicos, contrarios a la guerra y antiimperialistas, así como en el libro de Thompson (1978).

ducción de los conocimientos fiables necesarios para la práctica y para la transformación radical del capitalismo (Ebert, 1997; Kelsh, 1998; Kelsh y Hill, 2006). Lo que se ha mostrado con más claridad es que el carácter restrictivo de la educación y de la pedagogía está atado a la homogeneización de las aspiraciones de los alumnos y alumnas (es decir, de los trabajadores y trabajadoras potenciales) dentro del universo social del capital.

Resulta consolador, en cualquier caso, que el aburguesamiento no haya infectado los terrenos fronterizos de la academia burguesa. Pedagogos y pedagogas críticos como Paula Allman, Mike Cole, Dave Hill, Debra Kelsh, Peter McLaren, Glenn Rikowski, Ramin Farahmandpur, Valerie Scatamburlo-D'Annibale y Helen Raduntz han reestablecido el contenido teórico de los conceptos principales (o «ladrillos») de una pedagogía crítica marxificada, así como los vínculos entre ellos. A pesar de que este trabajo de renovación se encuentra aún en sus primeras etapas, el destino de la «pedagogía crítica revolucionaria» (Allman, 2001) depende del desarrollo de ejemplos vivos y activos de cómo esta nueva disciplina puede investigarse y representarse socialmente por medio de una práctica metodológica corpórea (véase Rikowski, 2002; Martin, 2005). Desde esta perspectiva, creo que las interpretaciones y las implicaciones sociales del marxismo como forma de discurso político y como eje de una organización política de la clase obrera deberían ampliarse y tomar cuerpo por medio de la unión de la teoría, la política y la práctica mediante el desarrollo de la praxis (McLaren, 1999, p. xiv) o de lo que Marx definió como «actividad revolucionaria, crítica-práctica» (citado en Dunayevskaya, 2001).

En este capítulo trataré de argumentar por qué los académicos marxistas, como productores de conocimiento antihegemónico, deberían desarrollar una orientación más reflexiva hacia la comunidad, algo que exige una nueva relación entre la teoría y la práctica (Hudis, 2003; véase también Martin, 2005 y 2008). Una de las tareas más importantes a las que debe enfrentarse la sección de la izquierda educativa que se dedica a la lucha de clases consiste en demostrar su capacidad para trabajar mano a mano con los movimientos de activismo social con el objetivo de alcanzar la meta colectiva de una sociedad sostenible (en lo humano y en lo ecológico). Un compromiso dialógico crítico entre el mundo académico y «la calle» ayudará a crear nuevas esferas en las que poder producir conocimiento intervencionista. En la discusión que viene a continuación, proporciono una rápida disección de la crisis de la pedagogía crítica y de sus problemas. Después analizo la reconfiguración actual de la pedagogía crítica, destinada a convertirla en un programa más comprometido y constante de acción social revolucionaria, antes de proporcionar algunas anécdotas basadas en mi experiencia como académico y activista en los movimientos sociales de base de Los Ángeles.

La crisis actual

En este periodo de dislocación, de transición y de colaboración de clase, la crisis de la pedagogía crítica es un síntoma de la aparición de «formas (intensificadas) de sometimiento ideológico», que a su vez están íntimamente ligadas a la reproducción de la fuerza de trabajo (Althusser, 1971, p. 133; véase también Hill, 2004 y 2005; Rikowski, 2000 y 2000*b*). Como consecuencia de las alteraciones en el flujo del contravalor, tanto a escala nacional como a escala global, estas ideologías están vinculadas con los intentos del capital de aumentar el nivel de dominación y de explotación en todas las esferas de la vida social (regímenes intensivos de gestión, ataques directos a los salarios y a las condiciones de trabajo y también, de forma correspondiente, un asalto al salario social y al estado de bienestar «desde la cuna hasta la tumba»). Pero si uno se acerca un poco más, Harry Clever sostiene que esta situación potencialmente explosiva es, sin duda, «una crisis desde el punto de vista de las dos clases» (Radical Chains, 1994). Dado que los intereses capitalistas (es decir, los intereses de los explotadores y explotadoras) y los del proletariado (es decir, los de los explotados y explotadas) están enfrentados de manera inherente, el control de la conciencia a manos del capital nunca llega a completarse[2]. Como resultado de esta conciencia, resulta evidente que, desde la perspectiva del capital de los monopolios, hay que «pasar por encima» de la crisis de la pedagogía crítica tan rápidamente como sea posible, ya que las luchas relacionadas con la «verdad» y con el «conocimiento» son «parte de luchas más generales que tienen que ver con asuntos como la propiedad o el poder político» (Katz, 1991, p. 225).

Bajo los efectos de una crisis creciente que nos lleva hacia el final de un periodo prolongado de tendencia económica positiva, la pedagogía crítica es «un escenario que reproduce el conflicto» resultante de los movi-

2. En la actualidad gran parte del malestar existente tiene como base la sociedad capitalista; la relevancia actual de los escritos de Marx y Engels (1967) se observa claramente en una célebre cita del *Manifiesto comunista*, «La sociedad en su conjunto se está dividiendo, cada vez más, en dos grandes campos hostiles, en dos grandes clases que se enfrentan directamente entre ellas: la burguesía y el proletariado» (p. 80). Engels señaló de forma específica el significado de estos términos en una nota al pie: «Con burguesía queremos decir la clase del capitalismo moderno, los propietarios de los medios de producción social y patrones de la mano de obra salarial. Con proletariado, la clase de la mano de obra salarial moderna que, dado que no tiene acceso a medios de producción propios, se reduce a vender su energía laboral para poder vivir» (Marx y Engels, 1967, p. 79). Así, en este capítulo los términos «proletariado», «trabajador», «trabajadora» y «clase trabajadora» se utilizan todos ellos como conceptos abstractos con los que hacer referencia a aquellos y aquellas que no disponen de los medios de producción y sólo pueden vender su fuerza de trabajo. Si se entienden de este modo, vemos que se trata de conceptos inclusivos que se enfrentan a la ideología y a la práctica de ese laborismo, exclusivo de los hombres de raza blanra, que se extiende sin freno por el movimiento sindical occidental.

mientos tectónicos producidos en el terreno material del capitalismo (descenso acusado de los beneficios, inflación o deflación, subidas vertiginosas de los precios de las materias primas, rivalidades dentro del imperio, guerras) (Ebert, 1997). Lo más alarmante de todo el asunto es que a la pedagogía crítica, en su manifestación actual, le han hecho una limpieza profunda y no han dejado ni rastro de conciencia social, de modo que ya no es una fuerza material con la que contar para el cambio social. Al publicitar su relevancia contemporánea para el desarrollo del capital humano, la pedagogía crítica ha quedado reducida a la cesta de la compra de una serie de recursos para el pensamiento crítico, para la automotivación y para la resolución de problemas, recursos susceptibles de entrar al servicio de las necesidades de beneficios privados de los grandes negocios. Para saber si un pastel es bueno hay que comérselo, así que vamos a echar un vistazo a lo que nos hemos estado metiendo en la boca, con el intento de apartar a los alumnos y alumnas de la teoría crítica para redirigirlos hacia «una nueva forma de pragmatismo» que pone el acento en la contingencia y en la indeterminación para sentar las bases materiales de la vida cotidiana (Zavarzadeh y Morton, 1994, pp. 3-4).

En el plano político, la cuestión ética en un mundo postmoderno se propone para explicar el rechazo de la teoría crítica, que «no valora» el conocimiento que se observa a través del prisma de los múltiples efectos híbridos (Zavarzadeh y Morton, 1994; Sahay, 1998). En esencia, la crítica que permite la producción de un «conocimiento de la totalidad social», que resulta fiable y sobre el qué podrían ponerse los cimientos de una política de la transformación, se sustituye por «una especie de conocimiento "ético"» de lo local y lo contingente (Zavarzadeh y Morton, 1994, p. 4; véase también Kelsh, 1998). El conocimiento local y contingente, desde esta perspectiva, acaba con la creencia de que la crítica que el materialismo histórico hace del capitalismo es posible o incluso deseable (Ebert, 1996; Sahay, 1998). Como escribe Ebert (1996, p. 7):

> *La crítica materialista es un modo de conocimiento que investiga lo no dicho, los silencios, las supresiones y lo que se ha perdido, con el objetivo de sacar a la luz las operaciones ocultas de las relaciones socioeconómicas y las relaciones de poder, conectando la multitud de detalles y de representaciones de nuestras vidas. Muestra que algunas zonas aparentemente desconectadas de la cultura están unidas en realidad de forma material por medio de las operaciones altamente diferenciadas, mediatizadas y dispersas de una lógica sistemática de la explotación. En resumen, la crítica materialista altera «lo que es» para explicar cómo se han producido, de forma sistemática, las diferencias sociales (en concreto el género, la raza, la orientación sexual y la clase), y cómo siguen operando dentro del marco de los regímenes de explotación, de modo que podamos cambiarlas. Es el medio para producir conocimiento transformador.*

El efecto de algunas formas de postmodernismo sobre la pedagogía crítica resulta, por tanto, inquietante. Es como ir de visita a una ciudad conocida y descubrir que han cambiado el nombre a todas las calles. En este campo, como sostiene Molyneux (1995), «... mitiga cualquier intento consciente de hacer historia o de cambiar la sociedad haciendo que la historia y la sociedad sean ininteligibles»[3].

Al mismo tiempo, la crisis de la pedagogía crítica no se ha desplegado, parece evidente, siguiendo un modelo lineal, simple y mecanicista de causa y efecto. Ebert (1997, p. 13) también sostiene que la lucha que se está desarrollando entre el capital y la mano de obra se caracteriza por dos tendencias opuestas, pero históricamente conectadas, que dan forma a los contornos de la lucha de clases. Por una parte nos encontramos con un estrato oportunista de trabajadores y trabajadoras del conocimiento que está haciendo que se institucionalice el trabajo pedagógico que encaja con lo que Ebert denomina los intereses «prácticos y pragmáticos» del capitalismo «basado en las prácticas *consumistas* y en las identidades derivadas de éstas». Por otro lado «... nos encontramos con la afirmación de la solidaridad de clase de la gente trabajadora (articulada, en parte, en el trabajo de los trabajadores y trabajadoras del conocimiento de resistencia) que se opone al transnacionalismo... en apoyo de un internacionalismo colectivo basado en prácticas *productivas* y en la lucha de clases». Que la clase trabajadora es capaz de lograr algún éxito es lo que hace que la burguesía se vea obligada a crear y perfeccionar nuevas formas de control.

En esta nueva fase de desarrollo y de acuerdos inestables (que deben negociarse, modificarse y renovarse constantemente), la lucha en torno a la educación no puede desvincularse de los problemas sociales a los que se enfrenta la sociedad, por ejemplo el desempleo, el cambio climático y la alienación. Inspirándose en el método que Freire (1993) propuso para plantear problemas, los educadores y educadoras críticos como Henry Giroux (1992) y Peter McLaren (2000) sostienen que estos problemas no son sólo políticos, sino también inherentemente pedagógicos. Con la intención de rescatar el concepto de acción humana, Giroux (1988) afirma que lograr «que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico» servirá para conseguir que los individuos trabajen juntos dentro de movimientos sociales para evaluar y cambiar el conocimiento y las relaciones de poder existentes (p. 127). Dentro de la esfera completamente integrada de la reproducción social, lo más importante es darse cuenta de que

3. En contraste con la moralina burguesa de la izquierda postmoderna, Marx y Engels (1967) afirmaron que la ética es relacional y que se construye por medio de la lucha de clases, inmediata y concretamente sensitiva, para crear un futuro comunista en el que «todos dispondremos de una asociación en la que el libre desarrollo de cada uno es la condición para el libre desarrollo de todos» (p. 105).

los problemas a los que se enfrenta la educación no presagian nada bueno para la educación pública o para el cambio social radical, especialmente en un mundo en el que las instituciones tradicionales de la clase trabajadora (los sindicatos y los partidos políticos) se han desintegrado, han retrocedido o se han aburguesado hasta el punto de abandonar incluso la pretensión de construir el socialismo.

Pedagogía crítica

La pedagogía crítica, desarrollada por Paulo Freire y reiniciada gracias a los esfuerzos, entre otros, de Paula Allman, Peter McLaren y del grupo británico Hillcole, tiene en la actualidad más de treinta años. En el paisaje políticamente estéril de la educación, cuenta con un pedigrí duradero y sólido en términos de las herramientas teóricas y empíricas que proporciona a los profesores y profesoras, a los estudiantes y a los trabajadores y trabajadoras sociales comprometidos con el activismo para la coordinación y el empoderamiento (Darder, Torres y Baltodano, 2002; Kincheloe, 2004; Kincheloe y Steinberg, 1998; Steinberg y Kincheloe, 1998). Como ha demostrado cuidadosamente Peter McLaren (2000, 2003 y 2005), el ADN ancestral de la pedagogía crítica revolucionaria revela que creció a partir de la desilusión con la pedagogía crítica, y que mutó bajo la influencia de las perspectivas con las que liberales, deconstructivistas y postmarxistas se aproximaron al cambio social en las dos últimas décadas, tan turbulentas. Despojada de sus conceptos marxistas (clase, ideología, explotación y revolución), la pedagogía crítica se vio horadada y llegó a la parálisis política.

Lo que pretendo subrayar es que la pedagogía crítica, a medida que recibía la influencia de algunas otras teorías que estaban de moda en la izquierda postmoderna, empezó a sufrir una metamorfosis. Se convirtió en otra cosa, una nueva encarnación cuyo potencial transformador se había atenuado. De este modo, algunas formas del postmodernismo se parecen mucho a la avispa *ichneumon* darwiniana, que deposita sus huevos en el interior de la oruga viva (Gould, 1984). Una vez que dispone de una residencia, la pequeña *ichneumon* inyecta un potente agente paralizador y procede a alimentarse de la sangre y de los tejidos blandos de la oruga, devorándola poco a poco desde el interior (Gould, 1984). Del mismo modo, el postmodernismo rehizo desde dentro la pedagogía crítica, cuyo cuerpo revolucionario ya había invadido previamente.

De hecho, y sin recurrir a una perspectiva teórica concreta, hay un grupo políticamente diverso de académicos y académicas que se encuentran cómodos con la idea de que la pedagogía crítica ha experimentado un cambio evolutivo que ha permitido exorcizar el fósil del pensamiento marxista junto a sus antagonismos binarios de clase. Se trata, por supuesto, de

una falsa comodidad. Dado que la teoría no se encuentra separada de la subjetividad y de la conciencia política, Lenin (1970) afirmó que la lucha acerca de ideas abstractas se encuentra vinculada con el plano más íntimo, sensitivo y material de la lucha de clases. En tanto que esto se encuentra relacionado con la ira impotente del postmodernismo no crítico y con el aumento de tendencias de oposición y de movimientos de activismo social en múltiples escalas geográficas, podemos hablar de una crisis de categorías. Como señala el marxista autonomista Harry Cleaves (Radical Chains, 1994):

> *Las categorías del análisis marxista son las categorías de las relaciones de clase, y el capital es una relación de clase (una relación de conflicto). Todas las categorías del análisis marxista que aparecen en los tres volúmenes de* El capital, *y en el resto de escritos, tienen que ver con la relación social, es decir, con la lucha de clases. El único desplazamiento que se produce en las categorías es el movimiento que tiene lugar como parte de la lucha de clases.*

Así, de lo que estamos siendo testigos en la actualidad es de una forma de lucha de clases que ha surgido de un desplazamiento de las categorías, consecuencia del intento de la izquierda académica, en busca de maneras más optimistas de contar, de liberarse del marxismo y del peso de las verdades fundacionales, que sustituyen por «lecturas» de la realidad social que se aproximan más a las del capital (Zavarzadeh y Morton, 1994). Pasen y vean el auge de los teóricos y teóricas que fabrica la industria cultural: parecen estrellas de cine, cobran salarios millonarios y se ven arrastrados a asumir papeles infames en el circuito de conferencias académicas, un medio en el que podemos verlos firmando autógrafos a seguidores fanáticos. El capitalismo siempre necesita nuevas formas de individualismo que aseguren la «libertad» del sujeto (el capital) y de la «democracia» (Ebert, 1995). El efecto principal del postmodernismo, que reduce la práctica política a actos particulares y localizados de consumo en la esfera cultural, consiste básicamente en oscurecer el vínculo de clase con las relaciones de poder (Ebert, 1996; Sahay, 1998).

Un escenario como éste depende de la ficción dominante en los discursos postestructuralista y postmarxista, que asegura que la crítica del materialismo histórico es un acto de totalitarismo, que no valora el conocimiento local, es decir, las experiencias particulares de las mujeres y de los pueblos indígenas. No puedo abordar directamente todos los asuntos, complejos y de enorme trascendencia, que se han puesto sobre la mesa en este debate; la deriva totalitarista del marxismo, que surge de su empeño en interpretar la historia en términos de la lucha de clases, se enmarca como una forma de imposibilidad filosófica que impone una falsa clausura al significado. Lo que más me preocupa de todo este asunto tiene que ver con esa aseveración alucinante que asegura que cualquier crítica materialista que saca el tema de la conciencia de clase es una imposición «externa»

que constituye un acto totalitarista en forma de «adoctrinamiento» (Sahay, 1998). Al acusar a la pedagogía crítica revolucionaria de ser un «acto de totalitarismo», los críticos y críticas como Chet Bowers (2005) y Patti Lather (2001) sugieren que este tipo de pedagogía conduce sin remedio al gulag. En el marco de esta organización narrativa, el concepto de totalidad se despacha sin más como algo insostenible, carente de ética y reduccionista, porque no valora el conocimiento local.

Es muy triste comprobar que hay personas de izquierdas que se tragan está lógica lamentable y absolutamente simplista, sobre todo cuando sabemos que la degradación y la vulgaridad de todos los escenarios de la vida humana surgen del capitalismo, por ejemplo de su psicología de masas, que fomenta una sensación profundamente arraigada de «impotencia» que hace que la gente se conforme con el sueño acrítico del mercado. Como afirman algunas marxistas feministas, por ejemplo Amrohini Sahay, dichas políticas «de valoración» no constituyen para nada actos de compasión, sino que forman parte de la interpretación oportunista de unos pocos intelectuales privilegiados, que las adoptan porque reducen los derechos a luchas vinculadas con las relaciones del «interior» con su «exterior». Con todo su nihilismo exuberante, «una praxis de lo indecidible» (Lather, 2001, p. 191) sirve como coartada para asegurar que es imposible acceder a cualquier conocimiento sistémico del «exterior», un hecho que podría operar como crítica a un sistema de dominación que produce diferencia (Sahay, 1998).

En otras palabras, se muestra incapaz de ayudar a las personas más oprimidas y explotadas de este planeta, porque no les proporciona una teoría «de conjunto» que podría capacitarlas para traducir sus frustraciones respecto al sistema, que son cotidianas y flotan libremente, en un conjunto coherente de ideas, creencias y sentimientos que aporten una base para la acción (Ebert, 1996). En efecto, al presentar la crítica del materialismo histórico como algo autoritario, y no como algo que fomenta la democracia en el sentido más pleno del término, estos autoproclamados guardianes de la identidad de las minorías no hacen otra cosa que apuntalar los cimientos que sostienen el régimen del beneficio, que es el que produce relaciones sociales de explotación basadas en la diferencia, por ejemplo en la raza, en el género y en la orientación sexual (Sahay, 1998).

Como consecuencia, los efectos globales de la ética postmoderna acrítica sobre la pedagogía crítica han sido nefastos. A comienzos de la década de los noventa, la baja forma de la pedagogía crítica era un secreto a voces. El criticismo mordaz de su contenido teórico fue lo que llevó, puede que de forma irónica, a un resurgimiento del interés por la relación entre el marxismo y la pedagogía (Rikowski, 1996 y 1997). Recientemente, y después de unos cuantos giros equivocados y de unas cuantas riñas internas, la pedagogía crítica se ha renovado para conectar

con los imperativos educativos del activismo laboral y de las organizaciones sociales. Glenn Rikowski (2001) ha ampliado la teoría marxista del valor del trabajo y ha identificado el potencial explosivo latente de la fuerza de trabajo (nuestra capacidad de trabajo en forma de paradigmas epistemológicos, habilidades, disposiciones y actitudes) como algo que se encuentra en el corazón de su arsenal teórico. Sin entrar en la rica maraña de los detalles, diremos que lo que afirma es que una pedagogía crítica revolucionaria tiene que ver con un cambio en las relaciones sociales internas, más que con propagar un conjunto determinado de ideas. Así, el desarrollo humano individual se vincula de forma orgánica con las formas colectivas de acción basadas en las luchas reales, cotidianas y materiales de la clase trabajadora (Martin, 2005). En cuanto a las tácticas y a las estrategias, una pedagogía crítica revolucionaria debe existir además dentro de un marco organizativo, al menos si pretende intervenir en la lucha de clases actual, cuyo objetivo es cambiar el mundo. La organización, en el sentido más amplio del concepto, permite la movilización social y la práctica revolucionaria cuando se enfrenta a la fuerza armada y a la autoridad legal del estado burgués.

Al mismo tiempo, el desarrollo de la pedagogía crítica revolucionaria depende contextualmente de las condiciones locales, espaciales e históricas. Este hecho hace que su implantación sobre el terreno sea un reto tanto para los estudiosos y estudiosas como para los activistas de ambos sexos. En cualquier caso, en vez de imponer una perspectiva «de talla única», los pedagogos y pedagogas críticos que trabajan en el marco de esta tradición renovada han explicado de forma convincente que este legado podría contener un par de consejos para toda una nueva generación de activistas políticos que está saliendo a la palestra. Por razones evidentes, no resulta fácil alcanzar lo que Paula Allman (2001) ha denominado una «pedagogía crítica revolucionaria». En su libro revolucionario *Critical Education Against Global Capitalism* («educación crítica contra el capitalismo global»), Allman (2001) apunta los principios esenciales de la pedagogía crítica revolucionaria. Los citamos a continuación, en forma de listado:

- Respeto mutuo, humildad, sinceridad, confianza y cooperación...
- Compromiso con el hecho de enseñar a «leer el mundo» de forma crítica y a transformar las relaciones educativas convencionales dominantes, al menos en el plano fundamental de comprensión de los motivos que hacen que dichas transformaciones sean necesarias...
- Atención vigilante al propio proceso de transformación y adhesión a los principios y objetivos que el grupo trata de alcanzar...
- Honestidad, verdad... que se exigen a cada miembro del grupo desde el comienzo del proceso de aprendizaje...
- Pasión (en cursiva en el original, pp. 178-180).

Los principios esenciales de Allman vienen seguidos de una serie de objetivos y propósitos:

- Pensamiento crítico, creativo y esperanzado...
- Transformación del yo y de las relaciones sociales de aprendizaje y enseñanza...
- Democratización...
- Adopción e internalización de los principios...
- Ansias insaciables de comprensión, o curiosidad crítica genuina...
- Solidaridad y compromiso con la transformación del yo, con la transformación social y con el proyecto de humanización (en cursiva en el original, pp. 180-183).

Lamentablemente, parte de la izquierda educativa ha acusado a esta versión sin dulcificar de la pedagogía crítica de ser «anticuada», «demasiado teórica» y abiertamente «romántica». No pretendo fingir que estas impresionantes acciones de repliegue de los educadores y educadoras progresistas no existen, pero la verdad es que la mayor parte de estos intentos de reforma pedagógica rinden una pleitesía sin sentido a la derecha, de una forma u otra, y hasta el momento han mostrado demasiada imprecisión y demasiada inconsistencia. De hecho, en vez de embarcarse en un proceso diáfano y sistemático de cambio, los soporíferos defensores de la pragmática que forman parte de algunos sectores de la izquierda educativa han sido cómplices del proceso que nos ha llevado de vuelta a la dominación, lo que no deja de ser un nuevo síntoma de los efectos del imperialismo.

La enseñanza a contrapelo: la pedagogía crítica revolucionaria en el presente

Dado que mi trabajo está influido por la tradición pedagógica freiriana y por las corrientes del humanismo marxista, soy de la opinión de que la implicación en procesos y prácticas transformadores (como oposición a los procesos y prácticas meramente repetitivos) exige una pedagogía crítica revolucionaria, que enfatiza la importancia central de la lucha de clases en la batalla contra la opresión y la explotación del capital. Mientras las pedagogías conservadoras y liberales existen para solicitar y reclutar individuos para el status quo, algo que hacen ofreciendo una acomodación entusiasta en aquellas ubicaciones del sujeto que lo invitan a identificarse con esta fuerza predatoria (a pesar de que no se trata del resultado que *pretende* esa última), una pedagogía crítica revolucionaria pone en cuestión la ideología que trabaja para naturalizar y asegurar ese mismo estado de las cosas.

Como antídoto para el veneno de la ideología y las prácticas hegemónicas del capitalismo, una pedagogía crítica revolucionaria puede servir como base para el desarrollo de lo que McLaren denomina una «subjetividad crítica» (citado en Pozo, 2003). La subjetividad crítica brota de los análisis y las estrategias de la lucha social, que crecen de forma directamente proporcional al crecimiento del poder, de la pobreza y de la diferencia, efectos todos ellos de la relación dialéctica entre la superestructura ideológica y la base económica social subyacente. La construcción de subjetividades críticas no tiene lugar en un vacío ideológico, sino que es un ejercicio dinámico y que no se detiene, un ejercicio que requiere la demolición de las estructuras del pensamiento y las políticas burguesas. Marx (1978) utilizó la idea de una «cámara oscura» para explicar el modo en que la ideología puso «patas arriba» la realidad material (p. 154). Ebert (1996) afirma que, para evitar estos efectos, la crítica de la ideología es una herramienta útil y práctica a la hora de desarrollar la conciencia de clase. La crítica de la ideología puede barrer las telarañas de la ideología dominante al revelar las desagradables contradicciones ocultas que el trabajo de esta misma ideología trata de negar. Como aclara Ebert (1996, p. 176):

> *La crítica de la ideología indaga acerca de las luchas sociales e históricas en torno al significado. Examina la operación de la diferencia en relación con su exterior, con las contradicciones sociales de los regímenes específicos de explotación, y presta especial atención a las formas conflictivas en que las distintas articulaciones superestructurales de la diferencia se relacionan con el reparto del trabajo y de la propiedad. Investiga cómo los códigos, las metáforas y las prácticas de significado se* utilizan *para ayudar a alcanzar y perpetuar las formas sociales, culturales, políticas y judiciales (es decir, la superestructura) que exigen las relaciones de producción existentes. Examina el modo en que operan para asegurar las posiciones ideológicamente necesarias del sujeto y el modo en que se representan estas posiciones de subyugación, como si fueran naturales.*

Aunque la crítica de la ideología desempeña un papel esencial en el desarrollo del pensamiento revolucionario, existe el peligro de enfatizar esta forma de investigación social, sobre todo si se convierte en el objeto, y no en el sujeto, del conocimiento. Es un ejemplo clásico del divorcio del pensamiento y la acción, que conduce en último término a un resultado inevitable: el idealismo. Quiero poner este tema sobre la mesa porque, en la práctica, la práctica cognitiva desatiende con demasiada frecuencia la práctica de la actividad que Marx pretendía enfatizar, la acción. Si la pedagogía crítica revolucionaria quiere ser un factor en el intento de transformar la sociedad, creo que tenemos la obligación de desarrollar nuestros ideales políticos y nuestros compromisos sociales mediante la expansión de nuestro conocimiento, que usaremos para generar más conocimiento por medio de la reflexión y de la acción.

Gracias a esta práctica social, que Freire (1993) define como la síntesis dialéctica de «reflexión y acción sobre el mundo con el objetivo de transformarlo», una pedagogía crítica revolucionaria puede capacitarnos para cambiar la estructura social del conocimiento y el poder (p. 33). Es importante subrayar que una pedagogía crítica revolucionaria no considera que el conocimiento sea un atributo psicológico innato de los individuos, cuyo contenido se ve mediatizado por la práctica material inserta en las estructuras heredadas. Aquí, la ventaja de una práctica social de este tipo es que proporciona las bases prácticas para que los alumnos y alumnas, o los trabajadores y trabajadoras, superen su alienación política (su individualidad) gracias al descubrimiento de los intereses y el papel histórico que comparten (McLaren y Farahmandpur, 2000, 2001, 2001*a* y 2001*b*).

Uno de los principales objetivos de una pedagogía crítica revolucionaria consiste en lograr que las personas y los colectivos que sufren mayor explotación y opresión sean capaces de movilizar sus recursos colectivos para superar los límites impuestos por la devaluación histórica de sus culturas, de sus conocimientos y de sus competencias sociales. Al ubicar a la clase trabajadora y a los hombres y mujeres oprimidos como productores de su propio conocimiento, una pedagogía crítica revolucionaria se dirige a ellos y a ellas como agentes históricos que pueden trabajar juntos (en el plano de la reproducción) para poner los cimientos prácticos de nuevas instituciones creíbles de poder popular, capaces de cambiar sus ubicaciones de vida objetivas. Así, cuando se observan las posibilidades de una acción política que se esconden detrás de las organizaciones de activismo social, se ve que una pedagogía crítica revolucionaria puede proporcionar las bases para un reagrupamiento de la clase trabajadora y para una solidaridad internacional, algo que puede alcanzarse si se desarrollan concepciones alternativas para la identidad social y para la subjetividad basadas en un ciclo continuo de reflexión y acción apoyado en los conocimientos, las habilidades y las competencias sociales de la clase trabajadora y de las nacionalidades oprimidas, elementos todos ellos que habían sido suprimidos.

La transformación del tácito conocimiento cotidiano individualizado acerca del capitalismo en un conocimiento colectivo, explícito y radical, en el marco de modos activistas y participativos de organización social, tiene una relevancia directa para la comprensión del proceso democrático y del potencial para crear una comunidad mundial en la que toda la actividad esté dirigida a la satisfacción de las necesidades humanas y ecológicas, ya sea por medio de intentos de construir campañas de protesta locales y vecinales o por medio de movilizaciones más amplias que busquen establecer o reestablecer la organización internacionalista, que es el objetivo de toda pedagogía revolucionaria.

Hacia una pedagogía del compromiso

Aunque me inspiro en el trabajo teórico del marxismo, creo que las encarnaciones más académicas de esta teoría han quedado atascadas en los juegos lingüísticos de la academia burguesa. No pretendo afirmar que todo el campo del marxismo académico haya caído en esta categoría, pero la verdad es que ha quedado reducido, con demasiada frecuencia, a debates aburridos y fútiles de mentes entumecidas entre los burócratas enfrentados del conocimiento «experto». En este contexto, creo que es de una importancia decisiva que los miembros de la izquierda comprometidos políticamente encuentren una posición en el seno de los diversos movimientos sociales radicales que han surgido como reflejo defensivo contra los horrores del capitalismo (Martin, 2008; Moss, 2004). Con este fin, cuando llegué como estudiante de doctorado a la Universidad de California, en Los Ángeles (UCLA), a finales de la década de los noventa, estaba interesado en tender un puente entre ambos, algo que quería lograr ampliando mi compromiso con algunas de las luchas y de las organizaciones de la clase trabajadora.

Aunque no disponía de raíces orgánicas en Los Ángeles, comencé a buscar a mi alrededor para ver qué estaban haciendo las fuerzas sociales más militantes y emergentes para enfrentarse a la atroz desigualdad de esta ciudad, que exhibe todas las contradicciones horrendas del capitalismo moderno. Una de las formas que hacen que la segregación geográfica se reproduzca en Los Ángeles es por medio del decrépito y racista sistema de autobuses, y dado que yo dependía personalmente de ellos para llegar al centro escolar y a mi trabajo, me llamó la atención el Bus Riders Union o Sindicato de Pasajeros (BRU, en adelante).

El sindicato de pasajeros es un movimiento político multirracial y plurilingüe de la clase trabajadora de Los Ángeles, que se creó para enfrentarse al gobierno en asuntos relacionados con los derechos civiles, que el sindicato entendía bajo la forma de un sistema público de transporte de primera clase, que utilizara combustibles limpios y que sirviera a todos los ciudadanos y ciudadanas. Tratando de lograr que la llama de los derechos civiles no se extinga, la misma llama que hizo que Rosa Parks, hace cincuenta años, se negara a cederle su asiento a un pasajero blanco en un autobús de Montgomery, en Alabama (pisándoles los talones al boicot de Baton Rouge), el BRU actúa como una organización democrática que cuenta tanto como con unos principios de unidad como con un conjunto de leyes locales. También acoge toda una variedad de perspectivas culturales y políticas, por ejemplo étnicas o nacionales, feministas y socialistas, así como las de gais y lesbianas.

Fundada en 1993 como un proyecto experimental del «Centro comunitario de estrategia laboral», un grupo de reflexión y actuación que tam-

bién tiene su sede en Los Ángeles, el BRU afirma que representa a tres mil personas que pagan una cuota y a otras cincuenta mil que se identifican a sí mismas como miembros, así como a los 450.000 usuarios y usuarias del sistema público de autobuses (Mann, 1999 y 2002). Los críticos podrían afirmar que estas cifras se basan en una concepción laxa del concepto de pertenencia, pero en una época en la que la mayor parte de los ciudadanos y ciudadanas de los Estados Unidos duerme profundamente al volante (y eso siempre es un peligro) en cuanto a la amenaza del capitalismo, el BRU está implicado en un experimento colectivo para construir una forma organizativa de izquierdas. De hecho, aunque la opinión popular acerca del BRU nos deja una imagen de algo absolutamente excepcional, su éxito local, que se ha ganado a pulso, ha generado variantes en otras partes de los Estados Unidos, así como en Canadá.

Las raíces del BRU brotaron en los años noventa, cuando algunos miembros del Centro para la justicia comunitaria se reunieron y pusieron en marcha un «grupo de transporte público», que desarrolló un plan táctico para movilizar la energía de las personas pobres de la ciudad en la lucha por la prioridad social de mejorar el sistema de autobuses. El proyecto organizativo estaba basado en lo que el grupo había aprendido de una amplia consulta en la que escucharon lo que la gente tenía que decir (y aprendieron de ello) en cuanto a la calidad del transporte de masas de las personas con pocos recursos de Los Ángeles.

A diferencia de la red ferroviaria Metrolink, que cuenta con fuertes subvenciones y que se construyó al servicio de los pasajeros y pasajeras de raza blanca que viven en los barrios relativamente ricos de la región (un 70%, nada menos), el sistema de autobuses sufre una congestión evidente y es poco fiable, y además es una fuente de contaminación atmosférica. Según uno de los dirigentes políticos del BRU, una broma privada en la Dirección de Transporte Metropolitano (al menos hasta que el BRU la hizo pública) describía el sistema público de autobuses como «un sistema de autobuses de tercera clase para gente del tercer mundo» (Mann, 1996, p. 17). De hecho, la transferencia masiva de fondos públicos desde el sistema de autobuses a la red ferroviaria se ve cómo algo que expresa no sólo la satisfacción de clase de una «conversión económica» sino también el fuerte carácter racial del aparato del estado y de la segregación resultante, en dos niveles muy diferenciados, del sistema público de transporte de Los Ángeles (p. 24).

Lo que atrajo mi interés de inmediato fue que el BRU había desarrollado un cierto número de procesos y prácticas innovadores para identificar, captar, integrar, archivar y utilizar como herramienta el conocimiento local disperso y cotidiano de miles de pasajeros y pasajeras de los autobuses, un conocimiento que sirviera para hacerle al estado ciertas exigencias que de otra forma parecerían excesivas. De hecho, su obra maestra llegó

en 1994, cuando el BRU puso en marcha una acción de clase que consistía en presentar una demanda con base en los derechos civiles que obligó a la Dirección de Transporte Metropolitano a mejorar y ampliar el deprimente sistema de transporte público de Los Ángeles. El hito fue el decreto de consentimiento en torno a los derechos civiles que el BRU logró en octubre de 1996, y entre cuyas disposiciones estaba la reducción del precio de los abonos mensuales de transporte (esta disposición se tradujo en un aumento del 10% en el número de pasajeros). Siempre al ataque, el BRU logró que la Dirección de Transporte Metropolitano sustituyera su desvencijada flota de autobuses diésel por nuevos autobuses propulsados por gas natural.

De modo significativo, el BRU ha declarado públicamente que estas victorias han «... generado más de mil nuevos empleos ecológicos para trabajadores y trabajadoras negros, latinos, asiáticos, procedentes de las islas del pacífico y blancos, muchos de las cuales son mujeres, con la ampliación de la red de autobuses. Se trata de una extensión del empleo público, en una época de privatizaciones y de degradación sindical» (Clean Air, sin fecha). Tal y como lo expresa Robin Kelley (1996), en una época en la que muchas personas de izquierdas y muchos líderes de los movimientos a favor derechos civiles «están muy atareados suplicándole al partido demócrata» que no deje tirada a la clase trabajadora, el BRU está construyendo una alternativa política progresista bajo la forma de un movimiento social de base que vincula la lucha en torno al transporte público con todo un abanico de asuntos urgentes, por ejemplo la justicia medioambiental, las luchas de los trabajadores y trabajadoras, la privatización y los problemas del capitalismo.

En este caso, los conceptos estratégicos y tácticos que surgen de la lucha de clases espacial, temporal, sensible y cotidiana de los trabajadores y trabajadoras de la calle (conserjes, guardias de seguridad, amas de casa) se desarrollan para adaptarse a la realidad concreta, y no a teorías abstractas. Por ejemplo, mientras el BRU y sus simpatizantes se identifican a sí mismos como miembros de la clase trabajadora en sus tratamientos individuales y colectivos, la organización ha creado una postura «inclusiva» en lo referente a la clase. Ha rechazado el activismo reservado a hombres de raza blanca que era tradicional en los movimientos sindicales y ha tratado de crear un sistema compartido de significado, esforzándose por implantar una cultura plurilingüe en el seno de la organización (todas las reuniones se dirigen en inglés, coreano y español, y todos los folletos se consideran educación pública y se imprimen en estos mismos idiomas), además de fomentar, en su trabajo diario, el antirracismo y el apoyo a la liberación de las mujeres (Martin, 2005). La atención a la diversidad étnica y lingüística de su base social ha fortalecido un sentido instintivo de solidaridad entre los trabajadores y trabajadoras dentro de la organización, un sentimiento de clase que parece surgir de su diversidad más que de cual-

quier tipo de homogeneización. De hecho, proporcionó la base legal para que el BRU se convirtiera en «representante de clase» de los más de 450.000 viajeros de autobús que dependen del tráfico de Los Ángeles.

No hay que olvidar aquí, y esto resulta de gran importancia, que los actores y actrices políticos principales de las luchas del BRU no son los trabajadores y trabajadoras titulados que ayudaron a construir la organización desde los cimientos, sino los cientos de hombres y mujeres enérgicos y normales que constituyen su fuente última de conocimiento y poder (Martin, 2008). Uno de los puntos fuertes de las organizaciones de aprendizaje como el BRU es que no reducen la educación a una herramienta potencialmente alienante diseñada para enseñar a sus miembros a sentarse con la espalda recta y a «ir tirando» mientras una burocracia electa actúa como mediadora con el estado. Con la motivación que se desprende de la idea de llevar su lucha a un nivel político más profundo y más general, fusiona la crítica y la acción al vincular la interpretación y el desarrollo individuales con la transformación personal y social. Para hacer que el proceso se ponga en marcha, el BRU anima de forma activa a sus miembros a que utilicen sus propias experiencias inmediatas de opresión y subordinación, que son únicas, como punto de partida desde el que comenzar a transformar sus situaciones. Esto incluye el uso de procesos y prácticas educativos en las actividades cotidianas del BRU, que proporciona oportunidades estructuradas «de leer el mundo de una forma crítica» a través del diálogo, de la resolución conjunta de problemas y de la acción colectiva.

Por poner sólo un ejemplo, los organizadores y organizadoras con dedicación total, que cobran por ello, y que conocen los escritos de Freire, promovieron de forma activa el «diálogo» y el «planteamiento de problemas» para facilitar el proceso de lo que Freire (1993) llamó «conscientización», así como el empoderamiento de los miembros, en las reuniones mensuales. Dado que se trataba de reuniones públicas en las que los individuos podían expresar y discutir críticamente sus experiencias, sus perspectivas creativas y sus emociones vitales cotidianas, me di cuenta de que estas reuniones mensuales tenían el potencial de reconocer y propagar las nuevas ideas rápidamente gracias a la organización, así como de desarrollar interpretaciones locales acerca de asuntos globales (el cambio climático, la guerra de Irak). Cada reunión estaba dirigida y supervisada por miembros de la dirección del BRU (un hombre y una mujer, para que hubiera equilibrio entre ambos géneros).

Lo primero que se hacía era poner al día a los presentes en cuanto al desarrollo de las campañas y a los planes tácticos, y después se pedía que dieran su opinión acerca de un conjunto de asuntos sociales que a continuación se discutían y debatían abiertamente (por ejemplo la secesión del Valle, la ocupación de Palestina), y se daba prioridad en todo momento a las voces de las mujeres, de la gente de color y de las personas cuya lengua

materna no era el inglés (The Bus Riders Union Asks, 2002). Lo más importante de todo esto es que, aun reconociendo quién estaba al mando en todo este proceso, los organizadores y organizadoras que trabajaban allí con dedicación completa dirigían sesiones «de micrófono abierto» para permitir que emergieran nuevo conocimiento y nuevas perspectivas. La creación de estructuras participativas como dichas sesiones de micrófono abierto permitían la interacción, la construcción de solidaridad entre iguales y el desarrollo de competencias de acción, todo ello por medio de la «inculcación de sujetos políticos conscientes capaces de participar en la producción de conocimientos de resistencia, y no en sus meras asimilación y (re)privatización» (Sahay, 1993).

De hecho, como forma situada de actividad interpretativa, las sesiones abiertas del BRU permitieron que el aprendizaje fuera «aún más compartido» y un marco «interactivo», «de múltiples voces», en el que «los conocimientos se distribuyen» dentro de la organización (Gutierrez, Larson, Rymes y Stone, 2000, p. 8). En términos de sus «propósitos» y «resultados» establecidos, las sesiones de micrófono abierto eran una forma de alfabetización crítica relacionada con el concepto freiriano de «praxis» (pp. 106-107). Para decirlo de un modo más preciso, los acontecimientos de alfabetización de este tipo constituían un «movimiento de investigación» dirigido hacia la liberación de las condiciones reales y brutales de vida por medio de actos constantes de reflexión y de acción (1993, p. 66).

En vez de poner límites al espacio de la acción política, esta forma de pedagogía crítica de base constituye una aproximación «desde abajo hacia arriba» a la creación de conocimiento y reconoce las capacidades, las interpretaciones y las competencias sociales orgánicas de los miembros del BRU. Dichos conocimientos, capacidades y perspectivas pueden obtenerse formal, informal o incidentalmente por medio de rutinas cotidianas de trabajo, de prácticas, normas y acción sociales o incluso del papel de la memoria social como «conocimiento histórico» que los activistas transmiten de generación en generación (Foley, 1999; véase también Houston y Pulido, 2002, donde puede encontrarse un ejemplo de todo esto en el examen que hacen de la lucha del sindicato de empleados y empleadas de hoteles y restaurantes conocido como «Local 11 chapter» contra las prácticas laborales injustas en la universidad de Southern California).

Dado que se encontraba algún tipo de valor pedagógico en cada actividad, ya fuera salir a organizarse en los autobuses o reunirse en las esquinas de las calles, el BRU había desarrollado un abanico de técnicas para la creación de conocimiento para capturar y transformar cualquier aprendizaje individualizado, tácito y cotidiano (que se daba «de forma natural») en una forma de conocimiento explícito, radical y colectivo sobre el que la organización era capaz de actuar, por ejemplo la «narración colectiva de

historias», los «juegos de roles», las «tormentas de ideas», el «diálogo cara a cara» y el «trabajo grupal» (Foley, 1999 y 2001).

De entre estas estrategias de creación de conocimiento, una de las más efectivas fue el uso que hizo el sindicato de los «diarios de los derechos humanos», que se repartieron a cientos de pasajerns y pasajeras. Estas declaraciones detalladas documentaban los problemas que los usuarios y usuarias de los sistemas de autobuses consideraban más importantes (el hacinamiento, los autobuses destartalados) y se utilizaron como testimonio en las acciones legales contra la Dirección de Transporte Metropolitano. Al tratarse de informes espaciales de los problemas para desplazarse, estos diarios fueron capaces de fijar perspectivas y conocimientos prácticos cotidianos, que permitieron que la inteligencia de la organización creciera.

Una llamada a la acción

A pesar de las voces que afirman lo contrario, la política revolucionaria no es una causa perdida, ni siquiera en las postrimerías represivas de los ataques terroristas del 11 de septiembre. Creo que en un periodo de cerrazón ideológica como éste, los activistas académicos, en vez de deambular (en una supuesta introspección) en torno a una torre de marfil que se cae a pedazos, deberían aceptar la responsabilidad de actuar con valentía, sin sucumbir al miedo, al pesimismo ciego o a la desesperación. Como portadores y portadoras de lo que Henry Giroux (1998) denomina «la memoria peligrosa», resulta esencial que la parte de la izquierda que está involucrada en la lucha de clases muestre su resistencia a la privatización de la universidad, algo que puede lograr si se compromete con la acción social directa de ciertas formas de organización comunitaria de base, aun en el caso de que esta toma de postura implique algún elemento de peligro.

Después de todo, dado que las fuerzas de la derecha alineadas con el estado burgués aúllan en contra del sesgo izquierdista en las universidades, el concepto liberal de libertad de cátedra no podrá defenderse si no se vincula con las luchas y los intereses de las personas normales de todo el mundo. Es evidente que esto exigirá que nos resistamos a las identidades normalizadas que se nos han asignado en nuestros puestos de trabajo en términos de «profesionalidad» o de «éxito», lo que incluye acabar con la propensión de muchos académicos y académicas a trabajar demasiado (no olvidemos que la mayoría excede las cuarenta horas de trabajo semanal de la universidad). Sin desatender nuestras responsabilidades de enseñanza e investigación, debemos tomar en consideración la posibilidad de evitar cualquier actividad que se haya organizado con la intención de reportar beneficios, y de dedicar ese tiempo a «nuevas formas de emplear la fuerza de trabajo que implican nuevas formas de trabajo basadas en la *necesidad*

humana, formas que estallan más allá de la forma del trabajo como valor y que suspenden la formación del capital» (Rikowski, 2001).

Si se sigue esta línea de pensamiento, los activistas académicos, o los «intelectuales orgánicos» (tomo prestado el uso que Gramsci hace del término, 1971), podrían utilizar el tiempo y la energía sobrantes para implicarse en trabajos voluntarios o en actividades extraacadémicas, que por su misma naturaleza se enfrentan a la ley del valor que constituye la sustancia del universo social capitalista (Rikowski, 2002). Lo más importante de todo esto es que el desarrollo de las nuevas perspectivas teóricas y empíricas no pueden tener lugar de un modo abstracto en un marco de «prueba de laboratorio», sino que deben construirse y probarse con experimentos reales de construcción de nuevas formas de vida política dirigidas a alcanzar los ideales socialistas. Dado que los diversos discursos del postmodernismo se han agotado tanto en lo moral como en lo político, creo que lo que necesitamos, en la encrucijada histórica actual, es una pedagogía crítica revolucionaria, basada en la esperanza, capaz de tender puentes entre las políticas académicas y las formas de organización política de base que pueden lograr la transformación social y ecológica.

Referencias bibliográficas

ALLMAN, P. (2001): *Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education.* Westport, CT. Bergin & Garvey.

ALTHUSSER, L. (1971): *Lenin and philosophy and other essays.* New York. Monthly Review Press. (Trad. cast.: *Lenin y la filosofía.* México DF. Era, 1970)

APPLE, M. (2000): «The shock of the real: Critical pedagogies and rightist reconstructions», en TRIFONAS, P. (ed.): *Revolutionary pedagogies: Cultural politics, instituting education, and the discourse of theory.* New York. RoutledgeFalmer, pp. 225-250.

BOWERS, C. (2005): «How Peter McLaren and Donna Houston, and other "green" Marxists contribute to the globalizauon of the West's industrial culture». *Education Studies,* 3(1), pp. 185-195.

«Clean Air, Clean Lungs, Clean Buses Campaign-History & Analysis (n. d.)». *The Bus Riders Union.* [Consultado el 11 de agosto de 2006, en <http://www.busridersunion.org/engli/Campaigns/cleanair/cleanairhistory.htm>]

BUS RIDERS UNION (2002): The Bus Riders Union asks the U.S. and Israeli governments: Let the Palestinian people go!

COLE, M. y otros (2001): *Red chalk: On schooling, capitalism & politics.* London. Tufnell Press.

DARDER, A.; TORRES, R.; BALTODANO, M. (2002): *The critical pedagogy reader.* New York. Routledge Falmer.

DUNAYEVSKAYA, R. (2001): *Marxism & freedom: From 1776 until today.* New York. Humanity Books. (Trad. cast.: *Marxismo y libertad.* México DF. Juan Pablos, 1976)

EBERT, T. (1996): *Ludic feminism and after: Postmodernism, desire, and labor in late capitalism.* Ann Arbor, MI. The University of Michigan Press.

EBERT, T. (1997): «Quango-ing the university». *The Alternative Orange,* 5(2), pp. 5-47.

«Fight transit racism, billions for buses and environmental justice campaigns». (sin fecha) The Bus Riders Union.

FOLEY, G. (1999): *Learning in social action: A contribution to understanding informal education.* New York. Zed Books.

— (2001): *Strategic learning: Understanding and facilitating organizational change.* Sydney. Centre for Popular Education.

FRANKEL, B. (1978): *Marxian theories of the state: A critique of orthodoxy.* Melbourne. Arena Publications Association.

FREIRE, P. (1993): *Pedagogy of the oppressed.* New York. Continuum, 1970. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo Veintiuno, 2002)

GIROUX, H. (1988): *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning.* New York. Bergin and Garvey.

— (1992): *Border crossings: Cultural workers and the politics of education.* New York. Routledge. (Trad. cast.: *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona. Paidós Ibérica, 1997)

GOULD, S. (1984): *Nonmoral nature.* The Unofficial Stephen Jay Gould Archive. [Consultado el 12 de agosto de 2006, en <http://www.stephenjaygould.org/library/gould_nonmoral.html>]

GRAMSCI, A. (1971): *Selections from the prison notebooks of Antonio Gramsci.* New York. International Publishers. (Trad. cast.: *Cartas desde la cárcel.* Madrid. EDICUSA, DL, 1975)

GUTIÉRREZ, K. y otros (2000): *Constructing classrooms of learners: Literacy learning as social practice.* Tesis no publicada.

HILL, D. (2003): «Global neo-liberalism, the deformation of education and resistance». *Journal for Critical Education Policy Studies,* 1(1). [Consultado el 12 de mayo de 2006, en <http://www.jceps.com/index.php? pageID=article&articleID= 7>]

— (2004): «Books, banks and bullets: controlling our minds-the global project of imperialistic and militaristic neoliberalism and its effect on education policy». *Policy Futures,* 2(3). [Consultado el 3 de febrero de 2006, en <http://www. wwwords.co.uk/pdf/viewpdf.asp?j=pfie&vol=2&issue=3& year= 2004&arti-cle= 6_HiILPFIE_2_3-4_ web&id = 203.196.46.160>]

— (2005): «Globalisation and its educational discontents: Neoliberalism and its imparts on education workers' rights, pay and conditions». *International Studies in Sociology of Education,* 15(3), pp. 257-288.

— (2006): «Education services liberalization», en ROSSKAM, E. (ed.): *Winners or Losers? Liberalizing Public Services.* Geneva. International Labour Office, pp. 3-54.

HOUSTON, D.; PULIDO, L. (2002): «The work of performativity: Staging social justice at the university». *Society and Space,* 20(4), pp. 401-424.

HUDIS, P. (2003): «The future of dialectical Marxism: Toward a new relation of theory and practice». Presentado en Rethinking Marxism Conference, University of Massachusetts at Amherst.

KATZ, A. (1991): «The university and revolutionary practice: A letter toward a Leninist pedagogy», en MORTON, D.; ZAVARZADEH, M. (eds.): *Theory/pedagogy/politics: Texts for change*. Chicago. University of Illinois Press, pp. 222-239.

KELLEY, R. (1996): «Freedom fighters (the sequel)». The Nation. [Consultado el 25 de enero de 2007, en <http://www. busridersunion.orgfLangIndy/Resources/NewsArticles/pdfs/1990s/Robin%20D.G.%20Kelley%20Freedom%20Riders%20the%20nation%202- 5 -96.pdf>]

KELSH, D. (1998): «Desire and class: The knowledge industry in the wake of poststructuralism». *Cultural Logic*, 1(2). [Consultado el 9 de enero de 2001, en <http://www.eserver.org/clogic/I-2/kelsh.html>]

KELSH, D.; HILL, D. (2006): «The culturalization of class and the occluding of class consciousness: The knowledge industry in/of education». *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(1). [Consultado el 28 de septiembre de 2006, en <http://www.jceps.com/index.php ?pageID=article&articleID= 59>]

KINCHELOE, J. (2004): *Critical pedagogy primer*. New York. Peter Lang Publishing.

KINCHELOE, J.; STEINBERG, S. (1998): *Unauthorized methods: Strategies for critical teaching*. New York. Routledge.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. (1985): *Hegemony & socialist strategy*. New York. Verso. (Trad. cast.: *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid. Siglo XXI de España Editores, SA, 1987)

LATHER, P. (2001): «Ten years later, yet again: Critical pedagogy and its complicities», en WEILER, K. (ed.): *Feminist engagements*. New York. Routledge, pp. 183-195.

LENIN, V.I. (1970): *What is to be done?* London. Panther. (Trad. cast.: *¿Qué hacer?* Tres Cantos, Madrid. Akal, 1978)

MANN, E. (1996): *A new vision for urban transportation: The Bus Riders Union makes history at the intersection of mass transit, civil rights, and the environment*. Los Angeles. Strategy Center Publications.

— (1999): «Class, community and empire: Toward an anti-imperialist strategy for labor», en MEIKSINS WOOD, E.; MEIKSINS, P. YATES, M. (eds.): *Rising from the ashes? Labor in the age of "Global" capitalism*. New York. Monthly Review Press, pp. 100-109.

— (2002): *Dispatches from Durban: Firsthand commentaries on the World Conference Against Racism and post-September 11 movement strategies*. Los Angeles. Frontline Press.

MARTIN, G. (2005): «You can't be neutral on a moving bus: Critical pedagogy as community praxis». *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(2). [Consultado el 12 de agosto de 2006, en <http://www.jceps.com>]

— (2008): «Marxist political praxis: Class notes on academic activism in the corporate university», en GREEN, A.; RIKOWSKI, G.; RADUNTZ, H. (eds.): *Renewing dialogues in Marxism and education: Volume I. Openings*. London. Palgrave Macmillan.

MARX, K. (1978): «The German ideology, Part I», en TUCKER, R. (ed.): *The Marx-Engels Reader*. 2nd ed. New York. Norton, pp. 146-200. (Trad. cast.: *La ideología alemana*. Valencia. Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones, 1994)

MARX, K.; ENGELS, E. (1967): *The communist manifesto*. Ringwood, Victoria. Penguin Books, *1848. (Trad. cast.:* Manifiesto comunista. Madrid. Akal, 1997)

McLAREN, P. (1999): *Schooling as a ritual performance : Toward a political economy of educational symbols and gestures*. 3rd ed. Lanham, MD. Rowman & Littlefield. (Trad. cast.: *La escuela*

como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Madrid. Siglo Veintiuno, 1995)

— (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution.* Boulder, CO. Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución.* México. Siglo Veintiuno, 2001)

— (2003): *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education.* 4th ed. New York. Longman. (Trad. cast.: *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México. Siglo Veintiuno, 1989)

— (2005): *Capitalists & conquerors: A critical pedagogy against empire.* Boulder, CO. Rowman & Littlefield.

McLAREN, P.; FARAHMANDPUR, R. (2000): «Reconsidering Marx in post-Marxist times: A requiem for postmodernism?» *Educational Researcher,* 29(3), pp. 25-33.

— (2001*a*): «Educational policy and the socialist imagination: Revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance». *Educational Policy,* 13(3), pp. 343-378.

— (2001*b*): «Teaching against globalization and the new imperialism: Toward a revolutionary pedagogy». *Journal of Teacher Education,* 52(2), pp. 136-150.

— (2005): *Teaching against globalizatian and the new imperialism: A critical pedagogy.* Lanham, MD. Rowman & Littlefield. (Trad. cast.: *La enseñanza contra el capitalismo global y el nuevo imperialismo: una pedagogía crítica.* Madrid. Popular, 2006)

MOLYNEUX, J. (1995): «Is Marxism deterministic?» *International Socialism Journal,* 68. [Consultado el 4 de diciembre de 2006, en <http://pubs.socialistreviewindex.org.uk/isj68/molyneux.htm>]

MOSS, P. (2004): «A 'politics of local politics': Praxis in places that matter», en FULLER, D.; KITCHIN, R. (eds.): *Radical theory/critical praxis: Making a difference beyond the academy,* pp. 103-115. Praxis(e)Press. [Consultado el 2 de octubre de 2004, en <http://www.praxis-epress.org>]

POZO, M. (2003): «Toward a critical revolutionary pedagogy: An interview with Peter McLaren». *St. John's University Humanities Review,* 2(1). [Consultado el 30 de junio de 2004, en <http://dissidentvoice.org/ Articles9 /Pozo_McLaren- Interview.htm>]

RADICAL CHAINS (1994): «'Autonomist' & 'Trotskyist' views: Harry Cleaver debates Hillel Ticktin on capitalism's present crisis. . . danger and opportunity». Radical Chains, 4, pp. 9-17. [Consultado el 12 de diciembre de 2001, en <http://www.hrc.wmin.ac.uk/guest/radicalfRC-DEBAT.HTM>]

RIKOWSKI, G. (1996): «Left alone: End time for Marxist educational theory?» *British Journal of Sociology of Educatian,* 17(4), pp. 415-451.

— (1997): «Scorched Earth: Prelude to rebuilding Marxist educational theory», *British Journal of Sociology of Education,* 18(4), pp. 551-574.

— (2000*a*): «Messing with the explosive commodity: School improvement, educational research, and labour-power in the era of global capitalism. If we aren't pursuing improvement, what are we doing?». Presentado en *The British Educational Research Association Conference,* Cardiff University. [Consutado el 3 de diciembre de 2006, en <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001610.htm>]

— (2000*b*): «That other great class of commodities: Repositioning Marxist educational

theory». Presentado en *The British Educational Research Association Conference,* Cardiff University [CLC9]. [Consultado el 3 de diciembre de 2006, en <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/ 00001624.htm>]

— (2001). *The battle in Seattle: Its significance for education.* London. Tufnell Press.

— (2002): «Methods for researching the social production of labour power in capitalism». Presentado en *Research Seminar,* University College Northampton, UK. [Consultado el 3 de diciembre de 2006, en <http://www.ieps.org.uk.cwc.net/rikowski2002b.pdf>]

SAHAY, A. (1993): «Toward a critique-al practice [and against the (re)vision-ism of the (post)modern liberal ethos]». *The Alternative Orange,* 3(1), pp. 6-7, y pp. 20-21.

— (1998): «Transforming race matters: Towards a critique-al cultural studies». *Cultural Logic,* 1(2). [Consultado el 6 de junio de 2002, en <http://eserver.org/clogic/1-2/sahay.html>]

SEARS, A.; MOOERS, C. (1995): «The politics of hegemony: Democracy, class, and social movements». *Transformation: Marxist boundary work in theory, economics, politics and culture,* 1, pp. 216-242.

STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (1998): *Students as researchers: Creating classrooms that matter.* London. RoutledgeFalmer.

STRAUSS, J. (2005): *The Labour aristocracy and working-class politics.* [Consultado el 4 de julio de 2006, en <http://www.dsp.org.au/links/back/issue28/Strauss.htm>]

THOMPSON, E.P. (1978): *The Poverty of Theory.* London. Merlin Press.

ZAVARZADEH, M.; MORTON, D. (1994): *Theory as resistance: Politics and culture after (post)structuralism.* New York. The Guilford Press.

19

Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista

Noah de Lissovoy

En la escolarización estadounidense, las diferencias racistas en la distribución de recursos, así como la codificación de los estándares y de la evaluación, se acercan a una especie de *apartheid*. No sólo existe una segregación de facto de la «segunda generación», que relega a la mayor parte de los alumnos y alumnas de color a instalaciones, servicios y materiales de enseñanza que están por debajo del mínimo exigible, sino que la educación pública está sufriendo, cada vez más, la parálisis de un movimiento hiperreduccionista de «responsabilización» que empobrece el currículo al mismo tiempo que consigue, de forma artificial, que los resultados de los alumnos y alumnas de bajos ingresos se consideren un fracaso, por medio de la herramienta de los exámenes estandarizados.

Los centros escolares, cada vez más militarizados, reclutan de forma feroz a los jóvenes de color, y a los alumnos pobres de raza blanca, para los proyectos globales de conquista y de construcción del imperio; al mismo tiempo, estas aventuras imperialistas se corresponden con el abandono casi completo, por parte del estado, de sus compromisos con sus votantes y con las instituciones sociales básicas que están a su servicio, ya de por sí limitados.

Para comprender estas condiciones, y las relaciones coloniales que las producen, resulta crucial como punto de partida el trabajo de Frantz Fanon (1925-1961). Fanon era un brillante psiquiatra y teórico revolucionario, originario de Martinica, que fue un dirigente e intelectual muy activo en el movimiento de independencia argelino. Su trabajo ha tenido una gran influencia en los movimientos de resistencia de todo el continente africano, y también en los del resto del mundo, y además ha resultado indispensable para comprender las dinámicas culturales y psicológicas de la colonización y del racismo, así como la propia descolonización. En contraste con las formas dominantes de comprender la desigualdad social, el trabajo de Fanon analiza la vida cultural como un hecho vinculado de forma inextricable con la política, así como con las historias de violencia, poder y explotación. Fanon demuestra que estas historias atraviesan toda una variedad de registros, desde lo físico y lo psicológico hasta lo cultural

y lo económico, y describe un proyecto de resistencia que comprende todas estas dimensiones. Para los educadores y educadoras críticos de los Estados Unidos, se trata de perspectivas que sirven como recursos cruciales a la hora de desafiar el marco tecnicista de la reforma educativa, la cosificación de la raza y de la cultura y su separación de las relaciones materiales de dominación, así como los análisis abiertamente economicistas de la opresión social.

En este ensayo contrasto el trabajo de Fano con otros análisis críticos de la opresión en la sociedad y en la cultura, y considero las implicaciones de su pensamiento en relación con la pedagogía crítica y con los proyectos educativos de liberación. En particular, describo el modo en que tanto las perspectivas marxistas como las postmodernistas respecto a la teoría educativa pueden beneficiarse si toman en consideración los puntos de vista de Fanon y las formas en que su trabajo pone en cuestión las presuposiciones de ambas tradiciones. En el curso de este análisis, esbozo una perspectiva materialista «fanoniana» que vincula lo cultural, lo político y lo económico en una compleja concepción dialéctica. Se trata de una perspectiva, en cualquier caso, que regresa, o al menos eso creo, al sentido original marxista de lo material como algo que se constituye a partir de la organización histórica de las relaciones sociales de producción. Este marco sugiere una forma de humanismo descentrado que es global en su compromiso y revolucionaria en sus intenciones, que, en mi opinión, amplían de forma crucial las posibilidades de la pedagogía crítica en el presente.

Racismo, colonialismo y análisis dialéctico

En el análisis que Fanon realiza acerca de los procesos históricos de colonialismo y lucha anticolonial, una oposición maniquea organiza la sociedad colonial en un rígido antagonismo:

> *La originalidad del contexto colonial reside en que la realidad económica, la desigualdad y la inmensa diferencia en los modos de vida no llegan a enmascarar en ningún momento las realidades humanas. Cuando se examina de cerca el contexto colonial, se hace evidente que lo que parcela este mundo es, para empezar, el hecho de pertenecer o no a una raza determinada, a una especie. En las colonias, la subestructura económica es también una superestructura. La causa es la consecuencia; eres rico porque eres blanco, eres blanco porque eres rico. Éste es el motivo por el que deberíamos ampliar un poco el análisis marxista cada vez que tenemos que tratar con la materia colonial.* (1963, p. 40)

Según esta consideración, una dinámica de dominación hace de mediadora en la oposición entre el colonizador y el colonizado, que difiere del orden naturalizado de explotación que se da dentro del capitalismo

de la metrópoli. La posición económica se identifica en primer lugar con la asignación racial, en lugar de ser, en esencia, un efecto de la clase social. Fanon articula a este respecto lo que denomina una dialéctica «ampliada» de la opresión. Hay muchos aspectos de este análisis que resultan relevantes. En primer lugar, la oposición fundamental del marxismo clásico (la mano de obra frente al capital) se deja a un lado para acoger otra distinta: la oposición entre dos «especies» (así lo expresa Fanon), los blancos y los negros, la contradicción del racismo colonial. Se trata de un desplazamiento de la contradicción de clases, pero no sólo representa eso porque, además, la naturaleza de la oposición descrita por Fanon es distinta. La lógica que media en la relación entre el colonizador y el colonizado es una lógica de violencia, no de incorporación. Para empezar, la sociedad colonial se organiza por medio de la separación absoluta de blancos y negros, y no por medio de una relación íntima, la de la producción, que define la contradicción entre clases. De todas formas, no se trata de un universo social completamente distinto del que describe el marxismo clásico: el hecho de pertenecer a una raza concreta mantiene sus vínculos con la economía política: «Eres rico porque eres blanco». Y, al igual que en la estructura marxista, un antagonismo esencial produce de forma sistemática la realidad social, aun en el caso de que no se trate del antagonismo entre el capital y la mano de obra.

El texto de Fanon produce una asimetría, ya que toma el lenguaje de la crítica marxista y lo utiliza para tratar fenómenos que esta tradición teórica habitualmente considera, desde el punto de vista analítico, como algo secundario, es decir, el racismo. Se trata de una asimetría retórica que contiene en sí misma la complejidad del contexto colonial. Desde su propia utilización del lenguaje marxista, la interpretación de Fanon evoca, lo que no deja de resultar irónico, la distancia que la separa de esta metodología (tal y como se entiende tradicionalmente), y se apropia de su propio «distorsionamiento» como algo antagónico y productivo. De hecho, esta distorsión de la dialéctica marxista constituye en sí misma un paso más en su desarrollo y en su avance. Fanon nos enseña la importancia de las lecturas críticas atrapadas en la tensión entre la recuperación exitosa de sus objetos y el registro de la resistencia de la realidad a esta recuperación: una dialéctica desequilibrada para un mundo que se encuentra también, en esencia, desequilibrado.

Esta dialéctica ampliada puede permitir que les demos sentido a ciertos fenómenos de la educación que parecen incoherentes desde la perspectiva de un simple modelo de reproducción de la sociedad de clases (que ha dominado la sociología crítica de la educación). El poder, en los centros escolares, no sólo actúa para ordenar, organizar y producir, sino también para incumplir, rechazar y expulsar (Devine, 1996). Se trata de un poder que actúa además de forma diferencial o, lo que es lo mismo, socia-

liza de distinto modo a los alumnos y alumnas según su raza. Las políticas disciplinarias de tolerancia cero, los programas de retención basados en la condescendencia de «lo hacemos por tu bien» y los exámenes de egresión de los institutos son ejemplos de iniciativas de educación popular diseñadas para perpetuar los privilegios de los alumnos y alumnas de raza blanca por medio de la expulsión, parcial o completa, de los alumnos y alumnas de color que se fijan como objetivo de forma desproporcionada (Dohrm, 2001). Estos aspectos de la educación parecen anómalos dentro de un sistema que se supone orientado a la socialización y a la incorporación de los alumnos y alumnas como proveedores de energía laboral o como sujetos (los ciudadanos y ciudadanas) de la hegemonía burguesa. En cualquier caso, desde la perspectiva de Fanon estos procesos pueden considerarse como algo sistemático, la expresión de una violencia y un colonialismo organizados. Deberían darnos una pista acerca del hecho de que la esencia de la dominación en la educación está representada tanto en el sometimiento de los alumnos y alumnas de color como en la interpelación ideológica de los alumnos y alumnas en general.

La relevancia del análisis de Fanon para la educación contemporánea se hace especialmente evidente en la rápida militarización de los centros escolares que se está produciendo en la actualidad. Como resultado de tácticas de reclutamiento cada vez más agresivas y de la articulación entre lo militar y los centros escolares que la ley conocida como «Que ningún niño quede rezagado» hace automática (ya que su política consiste en facilitar los nombres de los alumnos y alumnas de los institutos a los encargados del reclutamiento), los alumnos y alumnas de color, así como los alumnos y alumnas pobres de raza blanca, se ven impulsados, con más energía si cabe, a entrar al servicio de los proyectos neocolonialistas (Furumoto, 2005). La preparación para el servicio militar ha sido siempre, no hay duda, una de las funciones de los centros escolares, pero la institucionalización actual del reclutamiento como una de las funciones esenciales de la escolarización resulta novedosa, y modela de una forma nueva el modo en que entendemos el concepto de ciudadanía, para la que se supone que las escuelas son un mecanismo preparatorio, como describe Henry Giroux (2003) en relación con el patriotismo de forma más general. Este proceso de militarización, en el que la maquinaria bélica invade y reorganiza el espacio de la sociedad civil, refleja a una cierta distancia las actuales invasiones imperialistas de la era posterior al 11 de septiembre, así como la destrucción y la distorsión de lo social que han ocasionado en Irak y en Afganistán. Estas invasiones son, además, un potente testimonio de la significación y la problemática incesantes del colonialismo, tal y como lo describió Fanon, en la sociedad global contemporánea.

Para los marxistas, no atender a las complejidades descritas por Fanon es negar la relevancia básica de lo que dice o restringir el marco de refe-

rencia de la teoría socialista a un escenario eurocéntrico. Como señala el propio Fanon, «a veces no se le presta la atención debida (o se olvida, de hecho) al fortalecimiento dialéctico que se produce entre el movimiento de liberación de los pueblos colonizados y las luchas emancipatorias de las clases trabajadoras explotadas de los países imperialistas» (1967*b*, p. 144). Lo que procede es, precisamente, una extensión del análisis de izquierdas, una exploración de las relaciones entre los distintos sistemas de opresión social. Una exploración de este tipo no postularía ninguna unidad arbitraria, sino que trataría de conceptualizar el conjunto de forma persistente y a pesar de todo. El racismo, en la interpretación de Fanon, produce un orden social: el colonialismo. Del mismo modo, aunque habitualmente se piensa en la explotación capitalista en términos de producción económica, debemos considerarla además un momento de *violencia* social en la creación de trabajadores y trabajadoras «libres» como tales (Marx, 1976). La producción de posiciones raciales y de clase, así como las intersecciones y peculiaridades de ambas, son asuntos que deben meditarse con sumo cuidado, aunque no con el propósito de igualarlas o identificarlas, sino más bien para empezar a vislumbrar el universo total hacia el que señalan en conjunto.

Repensar la diferencia: un marco materialista

La idea de diferencia ha aparecido por todas partes en la teoría reciente, tanto en el mundo académico en general como en la educación en particular. En filosofía, la preocupación por la diferencia ha sido una de las marcas de fábrica del postmodernismo; en educación, ha constituido un principio crucial en la organización de las teorías del multiculturalismo. Este énfasis se ha contrapuesto a menudo a un universalismo a la vieja usanza con tendencia a «sintetizar... las diferencias en un todo unitario y unívoco» (Flax, 1990, p. 4) y a imaginar la liberación y la educación en términos de una serie de unificaciones: de la clase, de la sociedad, del profesor o profesora y el alumno o alumna, etcétera. Así, se ha creído que la diferencia es algo que sigue los límites de una secuencia de experiencias, culturas e identidades que el lenguaje moderno de la izquierda ha negado o eliminado. De todas formas, esta conceptualización de la diferencia viene marcada por un cierto idealismo, ya que tiene tendencia a interpretar las diferencias como identidades estáticas (por ejemplo las «culturas») o como algo infinitamente variable, el espacio en el que juegan libremente el lenguaje y la subjetividad. Por otra parte, la «vieja» izquierda se ha mostrado con frecuencia demasiado dispuesta a ceder alegremente este terreno a los postmodernistas, como si fuera una dimensión secundaria que no afecta a las contradicciones subyacentes que determinan la vida social. Esta falsa oposición estalla en pedazos en Fanon; muestra cuáles son los procesos his-

tóricos, dinámicos y dialécticos que producen la diferencia, así como el proceso de diferenciación, continuo y violento, que ata a los sujetos a la totalidad social. Las culturas no cuajan sin más dentro de las categorías en las que el discurso educativo supone que se encuentran, sino que son siempre el producto, construido e histórico, de alguna lucha, y sus destinos están vinculados de forma inextricable a las aspiraciones políticas del pueblo: «No hay otra lucha por la cultura que pueda desarrollarse independientemente de la lucha popular» (1963, p. 233). Es en este sentido en el que la concepción de la diferencia de Fanon puede interpretarse como materialista, en oposición a las concepciones puramente discursivas, simbólicas e ideales que predominan en gran parte de la teoría cultural y educativa.

Esta interpretación de las dimensiones materiales de la diferencia encierra un desafío implícito, incluso para las formas progresistas de educación, por ejemplo para el multiculturalismo, que busca rendir homenaje a la diferencia y enfrentarse a las desigualdades por medio de una reenmarcación de las valoraciones culturales y de las relaciones afectivas. El problema es que este mismo énfasis en el interés emocional y ético de los profesores y profesoras por los alumnos y alumnas tiene tendencia a pasar por alto la *economía* del afecto, la materialidad de las relaciones que se dan en la educación, atrapadas ellas mismas en una circulación que produce tanto la escasez como los excedentes. El énfasis en el afecto y las expectativas tiene tendencia a arengar a los profesores y profesoras para que transformen sus relaciones con los alumnos y alumnas, pero lo hacen sin reconocer el hecho de que esta atención y este afecto son en sí mismos recursos esenciales que se distribuyen de forma sistemática para favorecer a los grupos dominantes.

Más aún, y aunque resulte paradójico, el afecto no se limita a describir un estado afectivo del profesor o profesora, sino que de hecho ya está vinculado con los alumnos y alumnas de una forma muy particular, como una especie de derecho, en lo que Cheryl Harris (1995) denomina de forma general como «el interés de la propiedad por la raza blanca». La disparidad en cuanto al interés no puede fijarse cambiando simplemente la disposición del profesor o profesora, dado que se trata de una relación que no es un simple asunto de actitud, sino que viene determinada de forma crucial por la valoración diferencial de los alumnos y alumnas en la práctica discursiva que es la escolarización, y dentro de la cual la pedagogía crítica se hace coherente. Si partimos de Fanon y elaboramos sus afirmaciones, podríamos decir que un sistema de escolarización, al igual que una sociedad, es racista o no lo es, y que todos los sistemas (neo)colonialistas son racistas. No se trata de modificar una actitud, sino más bien de luchar contra una lógica social y contra un conjunto de relaciones globales. Incluso la categoría del amor, en la enseñanza, debe entenderse materialmente; es parte de la estructura del racismo en la educación el hecho de que en esta economía libidinosa, al

igual que en la economía del dólar, los recursos se saqueen y se redistribuyan a través de la topografía social en formas que empobrecen los espacios de aprendizaje para los alumnos y alumnas de color.

En cualquier caso, los postmodernistas que han enfatizado las implicaciones radicales de la diferencia se han mostrado impacientes en sus apelaciones a lo «material». Judith Butler (1993) sostiene que la *materia* y lo *material* ya son, para empezar, formaciones discursivas, dado que incluso el exterior del discurso (es decir, lo material) sólo puede pensarse por medio del discurso, o a través del discurso. Esta crítica contiene una mala interpretación de la categoría del materialismo dentro del marxismo. En el marxismo, el contenido de la materialidad no está localizado en un sustrato naturalista exterior al análisis, sino en una organización particular de las relaciones sociales (Marx y Engels, 1970). Esta organización es real, y viene dada por la historia, de un modo que contraviene las caracterizaciones idealistas e ideológicas que se han ofrecido.

Insistir en la materialidad de la vida social es insistir en la dinámica local de estas relaciones producidas y reproducidas en la historia. Esta dinámica incluye el discurso, pero no como mero efecto, sino como un aspecto, del mismo modo que incluye lo físico. Lo que distingue una perspectiva materialista de las demás perspectivas es que reconoce, en las distintas dimensiones de la vida, no una simple indiferencia y un simple caos que adquieren sentido solamente dentro del lenguaje, sino más bien los registros de una lógica social fluida, pero inmanente, que las atraviesa, al igual que lo hace el lenguaje.

Al caricaturizar al materialismo como una mera esencialización de la «economía», concebida de forma restringida, las malas interpretaciones habituales de esta perspectiva ignoran el modo en que el análisis materialista *reconcilia* distintas dimensiones de la experiencia y revela su participación compartida en un proceso histórico que no puede identificarse con una única dimensión, sea la que sea. A este respecto, tanto para avanzar en contra de las interpretaciones comunes y estrechas del materialismo como para clarificar las posibilidades materiales de la diferencia y de la democracia, se hace necesario un análisis que retome los problemas del poder y la alteridad y los centre en la ecología integrada de la vida política. A este respecto, tomo el escrito de Fanon como un análisis político fundamental que debería ubicarse en el centro de la tradición materialista. Por ejemplo, la teoría de Fanon irrita a los inmaterialistas de los paradigmas psicoanalíticos dominantes porque considera que el sentido de las patologías psíquicas se encuentra en el plano del propio cuerpo:

> *En último término, debería decir que el Negro, debido a su cuerpo, obstaculiza la clausura del esquema postural del hombre blanco, en el punto, por supuesto, en el que el hombre negro hace su entrada en el mundo fenomenal del hombre blanco.* (1967*a*, p. 160)

Esta reenmarcación de la neurosis en términos de lo corporal, y específicamente del cuerpo *con raza,* es al mismo tiempo una interpretación del sufrimiento individual como algo esencialmente social. Para la gente colonizada, según sostiene Fanon, «cualquier manifestación anormal... es el producto de su situación cultural» (1967*a*, p. 152) o, dicho de otro modo, de la lógica del racismo. Lo social, lo psicológico, y lo económico también, expresan una lógica de dominación basada no sólo en la marginación de las voces diferentes sino en la organización activa de la violencia contra los cuerpos y las almas negros.

A diferencia de las interpretaciones comunes de la diferencia como una esfera en la que se compite por conseguir grados relativos de aprobación o legitimidad, sobre todo en la educación, Fanon describe la diferencia como la señal de una escisión absoluta de lo social, el eje de un embrutecimiento histórico y activo. En este contexto, los problemas existenciales son problemas políticos determinados inmediatamente, problemas físicos, problemas incorporados, y la conciencia teórica ya no puede seguir «enorgulleciéndose de ser algo más que conciencia de práctica existente» en los términos de Marx y Engels (1970, p. 52). En otras palabras, incluso si la consideramos como un asunto de retórica, la diferencia debe entenderse como un proceso histórico que se vive (y al que se sobrevive) de forma concreta y violenta. Y la identidad como función de la diferencia se refunde y pasa de ser una estructura de elecciones a ser un problema histórico, vinculado de forma inherente a la producción de psiques, pero también a la producción de culturas y de economías: «Esta opulencia europea es literalmente escandalosa, ya que se ha fundado en la esclavitud, ha sido alimentada con la sangre de los esclavos y esclavas y procede directamente del suelo y el subsuelo de ese mundo subdesarrollado» (Fanon, 1963, p. 96). La diferencia, en este caso, no es un efecto arbitrario de la identificación, sino el resultado del racismo, del colonialismo y del capitalismo como estructuras y procesos envolventes. Si la opresión es un asunto de la producción material de este modo, entonces la resistencia a la opresión debe ser también una producción material, aunque de otro tipo. Y si la dominación actúa siempre sobre cuerpos vivos, a los que reduce, inmoviliza y viola, entonces la resistencia también es un asunto de la liberación, tal y como lo expresa Fanon, de una «tensión muscular» (p. 54). La negación es un paso necesario del movimiento liberador en el contexto de una sociedad en la que todas las afirmaciones se dan como resultado de la explotación.

Sin embargo existe una fuerte veta positivista en las interpretaciones progresistas, y en algunas interpretaciones de la izquierda liberal, en lo que respecta a la diferencia en la educación, modos de aproximarse a este asunto que se organizan con frecuencia en torno a una extensión de la idea de *éxito* o de logro, y en torno a la insistencia en la idea de que todos los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de alcanzarlo. En estos puntos de

vista, el afecto de los profesores y profesoras culturalmente relevantes hacia sus alumnos y alumnas se expresa mediante un compromiso con (y una creencia en) el éxito de todos y todas:

> *En vez de buscar, como objetivo, una leve mejora o que todo siga igual, la enseñanza culturalmente relevante apunta hacia otro plano, el de la excelencia, y transforma la responsabilidad movediza en una responsabilidad* compartida. *Dado que se esfuerzan por alcanzar la excelencia, estos profesores y profesoras funcionan como* directores *de orquesta o como* entrenadores *de un equipo. Los* directores *creen que los alumnos y alumnas pueden alcanzar la excelencia y asumen la responsabilidad de asegurar que los alumnos y alumnas logren esa excelencia.* (Ladson-Billings, 1994, p. 23)

Se trata, no hay duda, de un énfasis urgente en contra de las bajas expectativas que a los profesores y profesoras, de forma consistente, les han enseñado a mostrar en relación con los alumnos y alumnas de color. En cualquier caso, esta forma de enmarcar el asunto corre el riesgo de ignorar la lógica que determina la idea de excelencia en torno a la que se supone que se estructuran las expectativas de los profesores y profesoras.

El *éxito* y la *excelencia* en los centros escolares de los Estados Unidos no son cualidades aislables, sino que forman parte de las economías del éxito que las rodean por todas partes. Como concepto y como proceso, el éxito requiere y oculta al mismo tiempo el *opuesto* que forma parte de su misma estructura. En los sistemas de evaluación educativa, de competitividad y de obtención de credenciales, así como en la lógica más general de la vida social capitalista, el *éxito* significa el privilegio de un triunfo contra lo que lo constituye de forma negativa, es decir, del «fracaso». El fracaso es la condición necesaria para el éxito, no solamente cuando sucede, sino como la anatomía esencial de la idea. De este modo, se hace necesario que los educadores y educadoras críticos reconozcan no sólo que todos los alumnos y alumnas pueden lograr los objetivos, sino que el propio concepto de «logro» se construye como la propiedad de una clase y un color determinados. En este sentido, la «excelencia» forma parte de un discurso que excluye de forma sistemática a los niños y niñas de color del privilegio del «logro» (De Lissovoy y McLaren, 2003).

La economía discursiva del «éxito» revela tanto la estructura ideológica del capitalismo como la lógica maniquea del colonialismo. En el capitalismo, el «éxito» de unos pocos y pocas se basa en la miseria de la mayoría, un hecho que nunca sale a la luz cuando se celebra a aquellos y aquellas que se señalan como «excelentes». Al mismo tiempo, la pareja que forman el éxito y el fracaso está vinculada de modo fundamental con la lógica del racismo, y los privilegios materiales y simbólicos del «logro» se recompensan sobre esta base. El único análisis adecuado es aquel capaz de abarcar la relación entre estos dos sistemas, como hace Fanon. Al lamen-

tarse por las desigualdades que caracterizan el pensamiento mayoritario acerca de la educación, y al coquetear con las políticas y con las iniciativas cuyo objetivo es atemperar las desigualdades marginales, la perspectiva dominante se condena a sí misma al fracaso, al menos en lo que se refiere a cualquier transformación real, ya que esta perspectiva no se enfrenta a la lógica que produce simultáneamente los «problemas» y las «soluciones».

Fanon saca a la luz esta contradicción en referencia a la propia educación (un tema sobre el que no escribe mucho más) en un pasaje de *Letter to a Frenchman* ('carta a un francés'):

> *Que yo debería decir por ejemplo: hay escasez de escuelas en Argelia, de modo que tú pensaras: es una vergüenza, habría que hacer algo.*
> *Que yo debería decir: de cada trescientos árabes, sólo uno es capaz de escribir su nombre, de modo que tú pensaras: es una pena, hay que acabar con eso.*

Escuchen cómo sigue:

> *Una maestra me expone sus quejas, se queja de que tiene que admitir más niños árabes en su escuela cada año.*
> *Una maestra que se queja de que una vez que todos los europeos se hubieron matriculado, se vio obligada a escolarizar a unos pocos niños árabes.* (1967*b*, p. 49)

En este caso, una condena reflexiva de la desigualdad educativa se pone al descubierto de inmediato debido al racismo fundamental que sustenta esta desigualdad. Es cierto que este racismo, normalmente, no se manifiesta de forma tan patente y dramática en los Estados Unidos, pero aun así sigue organizando, en un nivel estructural, el sistema de la educación pública. Para que exista alguna posibilidad de cambio, lo que hay que sacar a la luz y analizar es la estructura y la lógica de la dominación racial, no el mero hecho del privilegio diferencial (Leonardo, 2005). La ironía de los esfuerzos cuyo objetivo es mejorar los recursos educativos, las oportunidades y la competitividad de los alumnos y alumnas de color reside en que el sistema de oportunidad y competencia se organiza en torno a su exclusión. A este respecto, la pedagogía crítica debe *deconstruir* las ideas normativas de éxito y excelencia y, al mismo tiempo, debe afirmar que son posibles para todos los alumnos y alumnas.

Élite y subalternos: liderazgo revolucionario y autoridad educativa

La complejidad del análisis de Fanon acerca de la opresión, que hemos descrito más arriba, vuelve a aparecer en su discusión acerca de los movimientos de liberación, y vuelve a aparecer también para la pedagogía crítica en sus intentos de imaginar una forma de enseñanza que sea verdaderamente democrática y de oposición. Fanon muestra el modo en que la

contradicción del racismo, en la situación colonial, parece desplazar la oposición entre el capital y la mano de obra como esencia de lo social, y se convierte en el contenido, de algún modo, de la propia lucha de clases. En cualquier caso, la contradicción entre la burguesía y el proletariado permanece aun así en estado latente, y vuelve a surgir en el periodo postcolonial, a medida que las nuevas formas de elitismo indígena restauran la urgencia de la lucha contra el capitalismo como tal. Del mismo modo, Fanon describe una estructura similar, de doble articulación, en el movimiento de liberación, que es capaz de organizar a la gente con éxito en una organización coherente y que, sin embargo, contiene en su seno las contradicciones incipientes de clase y poder entre la élite y los subalternos que deberían combatirse en el curso de la propia lucha.

Estar en sintonía con estas dificultades resulta esencial también para la pedagogía crítica. La pedagogía crítica debe ser capaz de interrogarse a sí misma, como principio, acerca de las formas de liderazgo que propone en las aulas, y también debe estar atenta en cuanto a los esfuerzos dirigidos a asimilar sus propios principios, de forma distorsionada, a corrientes (neo)liberales de educación (McLaren, 2000). Esta atención centrada en las contradicciones internas y externas de los proyectos de liberación, así como el compromiso inflexible de pensarlos detenidamente, resulta esencial en los movimientos educativos, tanto como en la política general. Por una parte es posible, como han sugerido algunas voces, que la pedagogía crítica reproduzca en su propia práctica parte del autoritarismo que pretende combatir. Por otra parte, también parece evidente que esta tradición es vulnerable a la cooptación a manos de todo un abanico de intereses que le son bastante ajenos. Un caso interesante es el intento de utilizar las herramientas de la pedagogía crítica para la educación de la élite, por ejemplo en la formación de futuros ejecutivos en programas MBA (véase Currie y Knights, 2003). Esta evolución de los acontecimientos podría llegar a representar una contradicción notable, pero muestra al mismo tiempo la originalidad y la fluidez del capital y advierte a la tradición de la educación crítica de que se ande con cuidado en lo que respecta a las apropiaciones que podrían aniquilar o invertir sus compromisos políticos.

Los dilemas descritos más arriba han pillado desprevenidos con frecuencia a los procesos de liberación, cuando se silencia a aquellos y aquellas en cuyo nombre se inician estos procesos (quedan eliminados incluso de las declaraciones de sus «líderes»). Fanon es famoso como un teórico de la lucha anticolonial, pero en su trabajo fundamental, *The Wretched of the Earth* («los condenados de la tierra»), se interesa igualmente por esbozar el modo típico en que la burguesía nacionalista, una vez que conquista el poder, ha traicionado esta revolución:

> *La gente que durante años ha visto a su líder y lo ha escuchado hablar, que ha seguido sus luchas contra el poder colonial desde cierta distancia, como si fuera*

un sueño, concede su confianza de forma espontánea a este patriota. Antes de la independencia, el líder encarna generalmente las aspiraciones del pueblo respecto a la independencia, la libertad política y la dignidad nacional. Pero en cuanto se declara la independencia, lejos de encarnar de forma concreta las necesidades del pueblo en lo que refiere al pan, a la tierra y a la devolución del país a las sagradas manos del pueblo, el líder revela su propósito íntimo: convertirse en presidente general de ese grupo de especuladores impacientes por regresar que constituye la burguesía nacional. (p. 166)

Esta contravención de los objetivos del movimiento no es un giro aleatorio de los acontecimientos, sino que está conectado con la propia lógica de la revolución, con su organización en torno a un cuadro de élite que reclama la autoridad de hablar de inmediato en nombre de los deseos de las masas. En este contexto, un compromiso materialista se sostiene gracias a la experiencia vivida del pueblo y se opone a que sus aspiraciones acaben asimiladas a los proyectos de los poderosos.

Los historiógrafos e historiógrafas de antiguas sociedades coloniales han estudiado las dinámicas de esta asimilación política. Ranajit Guha (1988) ha descrito el modo en que las interpretaciones oficiales del movimiento nacionalista indio reproducen el elitismo de las perspectivas británicas acerca de la historia de la India, incluso en el nivel retórico. Guha muestra que tanto la interpretación colonial como la nacionalista hacen caso omiso de la contribución decisiva de la actividad política subalterna, la insurgencia decidida *del pueblo mismo*. La lección que puede desprenderse de todo esto es que cualquier interpretación de la realidad social, o cualquier proyecto de transformación de la misma, tiene que reconocer los huecos y los puntos muertos que estructuran en parte sus propios pronunciamientos. Dichos pronunciamientos acerca de la subjetividad de los oprimidos y oprimidas, que interpreta esta subjetividad como algo consolidado, transparente y que puede conocerse, puede esconder un intento de asimilar, por medio de una mala identificación, la experiencia del otro (Spivak, 1988). De forma similar, Dipesh Chakrabarty (2000) ha criticado los apuntalamientos historicistas de las interpretaciones eurocéntricas que la izquierda y el entorno liberal hacen de las sociedades postcoloniales, en las que éstas aparecen como versiones subdesarrolladas o deformadas de una experiencia particular de la modernidad europea.

En el contexto del neoliberalismo contemporáneo, la dimensión de *clase* del elitismo de los movimientos nacionalistas burgueses vuelve a salir a la luz, y lo hace de una forma que quizá sea aún más acentuada que en tiempos de Fanon (Bond, 2005). A medida que los programas de las organizaciones que una vez fueron radicales se acomodan al universo del capitalismo global (por ejemplo en el caso del Congreso Nacional Africano de Sudáfrica o en el del Partido de los Trabajadores en Brasil), se hace evi-

dente que la afirmación de que hablan en nombre del pueblo debe criticarse por el modo en que elimina retóricamente la contradicción entre el estado capitalista y las masas. De hecho, el éxito del neoliberalismo como una ofensiva de clase tiene su origen esencial en su capacidad de representarse a sí misma como un proceso progresista de transformación social, representado en un desfile de nuevas iniciativas e instituciones cuyo objetivo es el «desarrollo» o incluso el «empoderamiento».

Es muy importe que los proyectos educativos de liberación se enfrenten a estos significados elitistas en su propio terreno. Para empezar, la idea de que los alumnos y alumnas pueden transformarse gracias a la intervención de los profesores y profesoras críticos, y dejar de ser objetos pasivos para convertirse en sujetos activos de la historia, podría compartir una estructura común con las interpretaciones elitistas del nacionalismo y la modernidad que han sondeado los teóricos y teóricas mencionados aquí (De Lissovoy, 2004). El propio «empoderamiento», tal y como suele imaginarse en la educación, puede asumir el mismo sujeto universal y unificado que las interpretaciones elitistas del desarrollo nacional enfatizan en relación con la política. La idea de que los alumnos y alumnas descubren su verdadero yo y su auténtica voz por medio de la educación de liberación puede dar por supuesto que hay en los alumnos y alumnas una cierta carencia, una suposición que es en sí misma *des*empoderadora. En este contexto, los educadores y educadoras tienen que ser precavidos y no entender a los alumnos y alumnas oprimidos o subalternos de forma transparente. Deben ser precavidos y no creer que pueden saber o decidir quién es en realidad un alumno o alumna. Lisa Delpit (1995) ha criticado a los educadores y educadoras críticos que dan por supuesto que comprenden, gracias a su orientación crítica, las necesidades de los alumnos y alumnas de color. Los educadores y educadoras implicados en proyectos de liberación tienen que ser sensibles a las complejidades inherentes, pero sin abandonar por ello la praxis radical y los movimientos de resistencia que ésta posibilita.

Por otra parte, en el momento neoliberal hay una crisis externa de la pedagogía crítica en tanto que sus compromisos radicales iniciales se han diluido de forma significativa a medida que se ha incorporado al ámbito académico y, en menor grado, a las propias escuelas. Esto ha sido el resultado, en parte, de una interpretación suavizada de la tradición freiriana en los contextos mayoritarios, como demuestran el énfasis desmedido en una concepción muy mal definida de diálogo y en el mandamiento sin propósito de «cooperar». También nos encontramos con la proliferación del discurso ambiguo de la «justicia social», que en la actualidad vertebra tanto los programas de educación del profesorado como escuelas universitarias enteras en todos los Estados Unidos, aunque se reserva una vaguedad determinada que con frecuencia actúa para ofuscar las mismas fuerzas sociales que apoyan las injusticias que los esfuerzos por la justicia social

tratan presumiblemente de eliminar. El lenguaje de la justicia social, *en la práctica*, actúa con frecuencia de un modo que evita que se cuestione el poder de forma militante, hasta el punto de que proyecta una imagen de progresismo y, al mismo tiempo, se libera de la tarea más difícil y significativa de nombrar e investigar el racismo sistémico, por ejemplo, como un problema concreto (en oposición a la «desigualdad»), por no hablar del capitalismo o el imperialismo (en oposición a la «corporativización»). Se trata, una vez más, de una mala identificación interesada, ya que las intenciones generosas de los intelectuales y de los educadores y educadoras profesionales se consideran reflejos precisos de los deseos, las necesidades y la vocación histórica del pueblo. Al igual que en la problemática rastreada por Fanon, un lenguaje aparentemente unificador cuyo propósito es elevado y colectivo esconde la diferente ubicación de la élite y de los subalternos; de hecho, este lenguaje puede llegar a convertirse en una herramienta que ayude a consolidar la adquisición del poder a manos de la élite.

La política del diálogo

Los estudiosos y estudiosas de la educación tienen tendencia a esquematizar el problema del estado actual de las cosas en las escuelas y en la sociedad y a desplazarse después, con cierta facilidad, a una propuesta de una situación o un sistema mejores. Por ejemplo: los recursos básicos y las oportunidades de aprender están distribuidos de forma desigual en las escuelas; por lo tanto, deberíamos exigir que se les dieran más oportunidades a aquellos y aquellas que carecen de ellas (Oakes y Saunders, 2004). En lo que respecta a la propia pedagogía, se exhorta a los nuevos profesores y profesoras a que se impliquen en la construcción de un currículo social y a que se conviertan en agentes de la reforma en contra de la constricción a la que está siendo sometido el significado de la enseñanza (Cochram-Smith, 1991). Lo que se echa en falta con frecuencia es una narración del propio proceso de práctica de liberación, que consiste siempre en un movimiento *hacia* lo liberatorio, y nunca en la creación de una imagen estática de lo liberatorio, y que es siempre la historia, al mismo tiempo, del sistema persistente de obstáculos con el que este movimiento se encuentra. Sin reconocer los sistemas determinados de intereses que se oponen de forma constitutiva a la igualación de las condiciones y de las oportunidades, los teóricos y teóricas condenan sus propuestas desde el principio y sin darse cuenta. Los educadores y educadoras deben ser capaces de reconocer los proyectos globales de neoliberalismo, capitalismo, supremacía blanca y colonialismo, así como aquellas clases e instituciones que representan sus intereses en el terreno de juego de la escolarización, al menos si pretenden tener una oportunidad de superar

los efectos de estos sistemas. Si se queda fuera de esta sensibilidad hacia las *economías* dinámicas de la opresión y la resistencia, la democracia se convierte en un producto ideológico.

En su descripción de las etapas del movimiento anticolonial, Fanon nos habla de una praxis que toma forma por medio de esta sensibilidad dinámica. La praxis de Fanon es un movimiento dialéctico en tanto que su verdad no pertenece a una formulación sino que se desarrolla por medio de una serie de posiciones que, como compromisos concretos con una realidad social y psíquica absolutamente determinante, no pueden llegar a un éxito completo. Ser colonizado es ser obligado a identificarse con el opresor; para resistirse a esto, la persona colonizada debe afirmar su absoluta diferencia; hacerlo es descubrir que esta diferencia no tiene contenido y que se recupera de inmediato en la lógica de la dominación; en contra de esta recuperación, el yo debe volver a afirmarse, pero no como una simple negación del opresor sino como algo nuevo; pero, ¿de qué recursos disponemos para imaginar algo así? Homi Bhabha escribe que «Fanon es el proveedor de la verdad para la transgresión y la transición. Puede que anhele la transformación total del Hombre y de la Sociedad, pero habla de modo más efectivo desde los intersticios inciertos del cambio histórico» (1994, p. 40). No hay ninguna solución que no sea tratar los problemas de manera activa.

Es importante que distingamos esta praxis indefinida de una ética de indeterminación total. En el centro del cruce de fronteras y de la creación de nuevos significados, que se ha convertido en un foco importante en la pedagogía crítica, se hace necesario que nos preguntemos cuál es el *proceso* a través del cual la interpretación de los educadores y educadoras se convierte en una incitación activa al diálogo. ¿Cómo llegan a ponerse en cuestión, en el espacio de la enseñanza, las relaciones de poder y los intereses de las distintas articulaciones? Según los términos de Paulo Freire, se trata de un problema de «codificación», es decir, de la producción de los «objetos que median los descodificadores en su análisis crítico» (1997, p. 95), el modo en que las contradicciones esenciales de una situación histórica se tematizan de un modo que los hace accesibles a la exploración y a la crítica de los alumnos y alumnas. En términos políticos, el caso es que una teoría de la liberación, y la enseñanza liberatoria, no sólo implican especificar ciertos principios para las relaciones democráticas y para las formas de comprensión que producen, sino también imaginar el programa que representa estos principios. La respuesta de la pedagogía crítica a la actual criminalización de la juventud, por ejemplo, debe incluir algo más que la insistencia en resucitar una cultura de la deliberación democrática; debería incluir proyectos que investiguen la legislación federal y las ordenanzas municipales, las líneas directrices condenatorias, las representaciones de los medios de comunicación y también los artefactos de la cultura

popular juvenil, y que se enfrenten a todos ellos, aunque no como un gesto reflexivo de protesta, sino como un currículo del compromiso que presenta los problemas y las posibilidades en vez de resolverlos.

Además, la pedagogía democrática como práctica material debe ser capaz de imaginar el proceso de implicación del propio profesor o profesora como copartícipe en el espacio de la narración y del cuestionamiento crítico del yo. Según los términos de Giroux (1992, pp. 34-35):

Al ser capaces de escuchar de forma crítica las voces de sus alumnos y alumnas, los profesores y profesoras se convierten además en «personas que cruzan fronteras» por medio de su habilidad tanto para lograr que distintas interpretaciones les sean accesibles como para legitimar la diferencia como una condición básica para comprender los límites del propio conocimiento.

Pero lejos de ser una capacidad latente que los profesores y profesoras simplemente necesitan utilizar, esta sensibilidad es el resultado de un difícil proceso de autocrítica y transformación que una teoría de pedagogía de la liberación también debe ser capaz de conceptualizar. Existen dos procesos que es importante teorizar a este respecto: la crisis existencial que tienen que atravesar los profesores y profesoras cuando hacen la transición y se desplazan desde las identificaciones autoritarias oficiales hasta llegar al compromiso revolucionario; el actual movimiento dinámico de interrupción y reenmarcación de la voz del profesor o la profesora en el diálogo de aula. En particular, reconocer la *inclusión* del profesor o la profesora en el espacio discursivo de la enseñanza sugiere que hay que volver a pensar la forma y los límites de la autoridad que se les reserva incluso en las perspectivas pedagógicas críticas.

Fanon proporciona una conceptualización crucial de este proceso en su noción de una «cultura combativa» que unifica a los intelectuales, a los militantes y al pueblo en una lucha común por la liberación. El principio organizativo de esta cultura es un proceso de diálogo democrático, cuya misión principal es sacar a los intelectuales de la comodidad de sus propias seguridades y llevarlos a un diálogo profundo (y desestabilizador) con la gente. Éste es el punto de inflexión en el movimiento de oposición, tal y como lo describe Fanon en *The Wretched of the Earth*, cuando diferentes sectores se reúnen en un proyecto abarcador. Hussein Adam (1999) subraya que, para Fanon, se trata de un proceso profundamente descentralizado, que no viene dirigido desde arriba, y por medio del cual el lento desarrollo de la nación tiene lugar de una forma genuinamente consultiva. En la descripción que hace Fanon en *A Dying Colonialism* («un colonialismo moribundo») de la importancia de la radio en el transcurso de la lucha argelina, incluso la interrupción de los programas revolucionarios por parte de los franceses crea un espacio para la participación de las masas, que imaginan y construyen la desaparecida voz del movimiento:

> *Una auténtica tarea de reconstrucción comenzó entonces. Todo el mundo participó, y las batallas de ayer y del día anterior volvieron a librarse de acuerdo con las profundas aspiraciones y con la fe inquebrantable del grupo. El oyente compensaba la naturaleza fragmentaria de las noticias con una creación autónoma de información.* (195, p. 86)

En este caso, los mismos huecos en la comunicación crean el espacio para que surjan un movimiento y una adhesión más poderosos por parte del pueblo. Nigel Gibson (1999) sostiene que Fanon trata de poner el énfasis en el hecho de que la interferencia francesa en las emisiones alteró la autoridad del movimiento, ya que los líderes presentes en cada grupo de gente que escuchaba se vieron obligados a negociar, junto con otros oyentes, el significado de lo que habían escuchado. En contraste, tal vez, con una concepción del liderazgo como algo cuya autoridad deriva de una comunicación subyacente y sin costuras con el pueblo, la autoridad, en este caso, debe volver a negociarse localmente de forma continua y creativa.

Se trata de una lección importante que deben aprender (o reaprender) los educadores y educadoras críticos. Es posible que las concepciones de la democracia que surgen del contexto educativo muestren una tendencia hacia el autoritarismo, debido a que las estructuras del poder institucional son, generalmente, las que preparan el escenario para el encuentro entre los profesores y profesoras y los alumnos y alumnas en los centros escolares. En el contexto actual, además, en el que los profesores y profesoras son un instrumento de un hiperautoritarismo que opera incluso en la organización fundamental de lo cognitivo (por medio de currículos y programas de evaluación precocinados y microgestionados), podría ser importante que las concepciones de la implicación educativa democrática partieran de modelos ajenos a la instrucción formal. Resulta crucial que la pedagogía crítica no olvide nunca su vínculo con el movimiento más general y con el momento de lucha descentralizada y colectiva y que interiorice hasta cierto punto esta metáfora incluso en su propia aproximación al diálogo y a la solidaridad en situaciones de enseñanza. El énfasis de Fanon acerca de los papeles complementarios de aquellos y aquellas que participan en el movimiento, ya sean campesinos, intelectuales, trabajadores, etc., recuerda la insistencia de Rosa Luxemburg (2004) en que la única autoridad que cuenta en realidad, en el proceso de aprender por medio de la lucha, es el «ego colectivo» de la clase trabajadora (en oposición a la autoridad de los cuadros profesionales), que sólo pueden llegar a un aprendizaje auténtico por medio de sus propios errores y experimentos.

Sería saludable que los educadores y educadoras críticos, la mayoría de los cuales se han formado por medio de la experiencia de ejercer un fuerte poder institucionalizado en el espacio del diálogo, se recordaran a sí mismos que la situación de enseñanza es sólo un momento de la lucha

potencial, y que la posición del profesor o de la profesora de orientación crítica es la posición de un único tipo de participación en esa lucha. Visto desde esta perspectiva, el objetivo de la pedagogía crítica no es tanto que el profesor o profesora (como líder) dirija el aprendizaje de los alumnos y alumnas hacia el análisis apropiado (crítico), sino que debe incitar tanto en los profesores y profesoras como en los alumnos y alumnas tipos de investigación capaces de incrementar el conocimiento y las posibilidades para el movimiento colectivo, en el que ambos colectivos participan y dirigen en una «vida en común» democrática (Hardt y Negri, 2004). Los movimientos juveniles que se oponen a la militarización de los centros escolares y al empobrecimiento del currículo por culpa de regímenes de exámenes estandarizados, por ejemplo, constituyen oportunidades para la implicación y el aprendizaje en las que los profesores y profesoras pueden actuar como recursos cruciales sin ocupar la posición de liderazgo. En el plano puramente metodológico, esto sugiere la importancia de que la pedagogía crítica redescubra el potencial radical que hay en la noción descentralizada y deweyana del currículo como proyecto y actividad, reconceptualizada en este caso, de todas formas, como un proyecto y una actividad *revolucionarios* dentro del contexto de un movimiento más amplio.

Conclusión: materialismo y humanismo

La versión vulgar del materialismo es la idea de que no hay ninguna verdad que no resida en la realidad fría y dura de las cosas mismas. Este simple objetivismo, en cualquier caso, no es lo que el marxismo quiere decir cuando habla de materialismo. En el materialismo, la oposición relevante no es la que se da entre las ideas y las cosas, sino la que se da entre la ideología y las relaciones sociales de la que ésta deriva. El error de la filosofía burguesa es suponer que la verdad existe antes de la historia de la humanidad, y ajena a ella. El materialismo es fundamentalmente una responsabilidad analítica y ética con la historia, y coincide con un humanismo que registra el sufrimiento que ha marcado esta historia. Dentro de esta tradición, Fanon (1963, p. 311) condena el distorsionado y violento idealismo europeo:

> *Dejemos a esta Europa donde nunca se ha hablado del Hombre, y que sin embargo asesina a los hombres en cualquier lugar en que los encuentra, en la esquina de cada una de sus propias calles, en todas las esquinas del globo. Durante siglos han asfixiado a casi toda la humanidad en nombre de una supuesta experiencia espiritual.*

Un humanismo auténtico debe ver más allá de estos mitos para llegar a la violencia histórica que estos mitos ocultan, y debe intervenir materialmente para interrumpirla. La filosofía de la liberación que surge en este

proyecto ha de estar basada en este imperativo concreto: «Es simplemente una cuestión muy concreta de no arrastrar a los hombres hacia la mutilación, de no imponer al cerebro ritmos que lo destruyen y lo hacen pedazos» (p. 314). El desafío de Fanon obliga a las tradiciones de la izquierda europea a reconocer sus propias miopías, que a menudo han colocado la violencia del colonialismo, de la esclavitud y del racismo en un segundo plano. Dar prioridad a estas historias, y a las lecciones que nos brindan, representa una tremenda expansión de las posibilidades del materialismo y del humanismo porque, al prestarles atención, sale a la luz una porción mucho mayor de la lógica concreta que ha caracterizado la explotación histórica de los seres humanos, y porque la superación de estas formas de violencia abre nuevas posibilidades, nunca antes imaginadas, para lo que podrían llegar a ser el ser humano y la solidaridad entre sus miembros.

Tal y como Fanon nos muestra, el humanismo expresa un proyecto político de la materialidad de las relaciones sociales y de las aspiraciones revolucionarias. Se trata de una extrapolación de la humanidad que parte de un parentesco histórico que consiste al mismo tiempo en diferencia y vínculo. La coherencia de la liberación, en esta perspectiva, no procede de la intuición científica acerca de la esencia continua de la opresión, sino de la combinación de luchas que encuentran en sus similitudes y en su simultaneidad la posibilidad de un proyecto compartido y los contornos de un oponente compartido. Esta solidaridad histórica y política le devuelve su carácter político originario a la categoría de *clase*, es decir, su aspecto de proceso humano y práctico (Przeworski, 1986). Para los educadores y educadoras, esto significa un proceso continuo, en colaboración con los alumnos y alumnas, de establecimiento de vínculos: entre el racismo de las iniciativas reduccionistas basadas en los exámenes y en la «responsabilidad» y el racismo de una sociedad militarizada que utiliza a la juventud de color y a los pobres de raza blanca como carne de cañón; entre la lógica de mínimos aceptables de los ajustes estructurales del neoliberalismo global y el destripamiento de un sistema público de educación desmantelado a manos de un despiadado conservadurismo «compasivo»; entre la demonización de la gente que no es de raza blanca y que vive en estados distantes y «marginales» y la vituperación de los inmigrantes en el corazón de los Estados Unidos. Al estudiar sus propias experiencias y las de los otros, los alumnos y alumnas y los profesores y profesoras pueden trazar por sí mismos la forma de la dialéctica «ampliada» de Fanon, así como la complicada imbricación de opresiones que expone en el contexto contemporáneo.

Este ensayo ha descrito el modo en que el análisis concreto que Fanon hace de las formas de opresión en el contexto del colonialismo africano amplía el significado de la praxis de liberación del análisis dialéctico en la pedagogía crítica y más allá. El trabajo de Fanon ha tenido una importancia indirecta en la pedagogía crítica por medio de su influencia en Freire y

en otros teóricos y teóricas, pero soy de la opinión de que debería ocupar una posición central en la opinión de esta tradición acerca de sus intérpretes principales y de sus antepasados históricos. De hecho, creo que será difícil que los educadores y educadoras resuelvan los tremendos dilemas que el neoliberalismo, el racismo y la globalización plantean a la educación sin ninguna referencia a los argumentos y los análisis de Fanon, y no sólo tomando estos dilemas de forma separada (si es que eso es posible) sino, lo que es más importante, en sus complejas imbricaciones e interrelaciones. Fanon proporciona perspectivas indispensables acerca de las complejidades de la praxis, y un análisis profundamente dialéctico de los cambios, las etapas y las mutaciones que esta lucha debe reconocer y atravesar. Para los educadores y educadoras, el movimiento de oposición coincide con la construcción de la solidaridad en la enseñanza, y a este respecto la exposición que hace Fanon de los principios del diálogo revolucionario-democrático resulta especialmente relevante. En el contexto educativo, pero también en la vida social en general, el trabajo de Fanon duplica y hace más profundo el análisis materialista, y despliega nuevos espacios para un humanismo más completo y expansivo, sin cuya visión no podemos permitirnos seguir adelante.

Referencias bibliográficas

ADAM, H.M. (1999): «Fanon as a democratic theorist», en GIBSON, N.C. (ed.): *Rethinking Fanon: The continuing dialogue*, Amherst, NY. Humanity Books, pp. 119-140.

BHABHA, H.K. (1994): *The location of culture*. London. Routledge. (Trad. cast.: *El lugar de la cultura*. Buenos Aires. Manantial, 2002)

BOND, P. (2005): *Talk left, walk right: South Africa's frustrated global reforms*. KwaZulu-Natal, South Africa. University of KwaZulu-Natal Press.

BUTLER, J. (1993): *Bodies that matter: On the discursive limits of sex*. New York. Routledge.

CHAKRABARTY, D. (2000): *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton, NJ. Princeton University Press.

COCHRAN-SMITH, M. (1991): «Learning to teach against the grain». *Harvard Educational Review*, 61(3), pp. 279-310.

CURRIE, G.; KNIGHTS, D. (2003): «Reflecting on a critical pedagogy in MBA education». *Management Learning*, 34(1), pp. 27-49.

DELPIT, L. (1995): *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York. The New Press.

DEVINE, J. (1996): *Maximum security: The culture of violence in inner-city schools*. Chicago. University of Chicago Press.

DOHM. B. (2001): «"Look Out Kid! It's Something You Did": Zero tolerance for children», en AYERS, W.; DOHM, B.; AYERS, R. (eds.): *Zero tolerance: Resisting the drive for punishment in our schools*. New York. The New Press, pp. 89-113.

FANON, F. (1963): *The wretched of the earth.* New York. Grove Press. (Trad. cast.: *Los condenados de la Tierra.* Tafalla. Txalaparta Argilaetxea, SL, 1999)

— (1965): *A dying colonialism.* New York. Grove Press.

— (1967*a*): *Black skin, white masks.* New York. Grove Press. (Trad. cast.: *Piel negra, máscaras blancas.* Buenos Aires. Abraxas, 1973)

— (1967*b*): *Toward the African revolution.* New York. Grove Press. (Trad. cast.: *Por la revolución africana: escritos políticos.* México. Fondo de Cultura Económica, 1965)

FLAX, J. (1990): *Thinking fragments: Pschoanalysis, feminism, and postmadernism in the contemporary West.* Berkeley, CA. University of California Press. (Trad. cast.: *Psicoanálisis y feminismo: pensamientos fragmentarios.* Madrid. Cátedra, 1995)

FREIRE, P. (1997): *Pedagogy of the oppressed.* New York. Continuum. (Trad. cast.: *Pedagogía del oprimido.* Madrid. Siglo Veintiuno, 2002)

FURUMOTO, R. (2005): «No poor child left unrecruited: How NCLB codifies and perpetuates urban school militarism». *Equity and Excellence in Education*, 38(3), pp. 200-210.

GIBSON, N.C. (1999): «Radical mutations: Fanon's untidy dialectic of history». *Rethinking Fanon: The continuing dialogue.* Amherst, NY. Humanity Books, pp. 408-446.

GIROUX, H.A. (1992): *Border crossings: Cultural workers and the politics of education.* New York. Routledge. (Trad. cast: *Cruzando límites: trabajadores culturales y políticas educativas.* Barcelona. Paidós Ibérica, 1997)

— (2003): *The abandoned generation: Democracy beyond the culture of fear.* New York. Palgrave Macmillan.

GUHA, R. (1988): «On some aspects of the historiography of colonial India», en GUHA, R.; SPIVAK, G.C. (eds.): *Selected subaltern studies.* Oxford, UK. Oxford University Press, pp. 37-44.

HARDT, M.; NEGRI, A. (2004): *Multitude: War and democracy in the age of empire.* New York. Penguin Press. (Trad. cast.: *Multitud: guerra y democracia en la era imperio.* Barcelona. Cátedra, 2004)

HARRIS, C.I. (1995): «Whiteness as property», en CRENSHAW, K. y otros (eds.): *Critical race theory: The key writings that formed the movement.* New York. New Press, pp. 276-291.

LADSON-BILLINGS, G. (1994): *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children.* San Francisco. Jossey-Bass Publishers.

LEONARDO, Z. (2005): «The color of supremacy: Beyond the discourse of "White Privilege"», en LEONARDO, Z. (ed.): *Critical pedagogy and race.* Maiden, MA. Blackwell Publishing, pp. 37-52.

LISSOVOY, N. DE (2004): «Affirmation, ambivalence, autonomy: Reading the subaltern subject in postcolonial historiography and critical pedagogy». *Journal of Postcolonial Education*, 3(1), pp. 5-23.

LISSOVOY, N. DE; McLAREN, P. (2003): «Educational "accountability" and the violence of capital: A Marxian reading». *Journal of Education Policy*, 18(2), pp. 131-143.

LUXEMBURG, R. (2004): «Organizational questions of Russian social democracy», en HUDIS, P.; ANDERSON, K.B. (eds.): *The Rosa Luxemburg reader.* New York. Monthly Review Press, pp. 248-265.

MARX, K. (1976): *Capital* (Vol. I). New York. Penguin Books. (Trad. cast.: *El capital.* Volumen I. Barcelona. Folio, 1997)

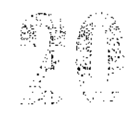
MARX, K.; ENGELS, E (1970): *The German ideology.* New York. International Publishers. (Trad. cast.: *La ideología alemana.* Valencia. Universidad de Valencia. Servicio de Publicaciones, 1994)

McLAREN, P. (2000): *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution.* New York. Rowman and Littlefield. (Trad. cast.: *Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución.* México. Siglo XXI, 2001)

OAKES, J.; SAUNDERS, M. (2004): «Education's most basic tools: Access to textbooks and instructional materials in California's public schools». *Teachers College Record,* 106(10), pp. 1967-1988.

PRZEWORSKI, A. (1986): *Capitalism and social democracy.* Cambridge, UK. Cambridge University Press. (Trad. cast.: *Capitalismo y socialdemocracia.* Madrid. Alianza, 1988)

SPIVAK, G.C. (1988): «Can the subaltern speak?», en NELSON, C.; GROSSBERG, L. (eds.): *Marxism and the interpretation of culture.* Chicago. University of Illinois Press, pp. 271-313.



Pedagogía crítica: Realismo democrático, neoliberalismo, conservadurismo y un sentido trágico de la educación

William B. Stanley

El contexto de la reforma educativa

La historia de la pedagogía crítica tiene su origen en teorías que proponen la educación como una forma de contrasocialización para promover la democracia y la justicia social. Esta contrasocialización es una respuesta necesaria al sistema educativo convencional, que opera para legitimar un orden social definido por diferencias extremas de riqueza, ingresos, poder político y opresión; diferencias que a su vez tienen su origen en la pertenencia a una clase, género, grupo étnico o cultura. La pedagogía crítica en su forma más firme (Brosio, 2004; Hill, McLaren, Cole, y Rikowski, 2002; Wood y Foster, 1997), se forma en torno a una crítica neomarxista del capitalismo que considera que la educación es parte de un esfuerzo más amplio cuyo objetivo es producir una transformación radical de los sistemas económico y político norteamericanos.

Todas las sociedades utilizan los sistemas educativos para contribuir a la preservación de sus instituciones, valores y estructura política, y existen pruebas abrumadoras de que el sistema educativo dominante (al igual que los medios de comunicación mayoritarios) desempeña en gran medida la función de herramienta de legitimación del orden social dominante. Aquellos que controlan la política educativa federal y estatal son a menudo muy explícitos acerca de sus intenciones (por ejemplo William Bennett, Clarence Paige y Margaret Spellings). En este proceso, el currículo y las políticas educativas federales y estatales enmascaran y racionalizan por lo general la manera en que el orden social dominante contribuye a la opresión económica, étnica, cultural y política. Lo que resulta aún más inquietante es la reciente ampliación del poder ejecutivo federal en respuesta a la «guerra contra el terrorismo», que ha creado un clima político que no puede sino mermar todavía más la cultura democrática en la que está integrada la educación (Drew, 2006).

No resulta sorprendente el limitado efecto que ha tenido una teoría de la educación que se encuentra en conflicto directo con el compromiso de la cultura dominante con las ideologías de individualismo, capitalismo, excepcionalismo americano y las tradiciones culturales conservadoras. La marginalización de la pedagogía crítica en la práctica y el discurso educativo norteamericano no es sino un elemento más en el contexto general de los esfuerzos para suprimir los intentos de reforma política (en particular de aquéllos más radicales), de reforma cultural y de reforma económica realizados por los liberales de la izquierda desde finales del siglo XIX. Merece la pena observar, sin embargo, que muchos críticos de la izquierda liberal también han considerado que algunas propuestas radicales de reforma eran a la vez poco realistas y erróneas en su planteamiento (por ejemplo Dewey, 1993, 1934, 1935*a*, 1935*b*, 1937; Dewey y Childs, 1933; Niebuhr, 1933; Gitlin, 1995 y 2006; Isaac, 2003; Lasch, 1989; Stanley, 1992; Whitson y Stanley, 1996), un punto al que volveremos más adelante[1].

Los educadores y educadoras críticos nos lamentamos con frecuencia, de forma justificada, de que nuestros oponentes más convencionales no realizan el esfuerzo intelectual necesario para comprender la pedagogía crítica, y de que tienden a rechazar de antemano cualquier análisis radical de la educación mayoritaria. Escuchar el modo en que los críticos descartan el marxismo, como si fuera una teoría desacreditada y fracasada, irrelevante respecto a los problemas educativos del siglo XXI, puede llegar a ser desesperante. La prueba está, dicen, en la caída de los gobiernos marxistas de la URSS y de Europa del Este desde el fin de la guerra fría, así como en la adhesión de China al capitalismo. La supervivencia de los regímenes cubano y norcoreano difícilmente puede ser un modelo para otras naciones. Etcétera.

¿Hasta qué punto, sin embargo, las educadoras y educadoras críticos responden con la misma moneda? ¿No es cierto que nosotros y nosotras, generalmente, tenemos tendencia a ver el capitalismo como un sistema económico desacreditado, o lo que es peor, como la principal fuente de injusticias y opresiones en el mundo moderno? ¿No es cierto que tenemos tendencia, además, a rechazar el liberalismo como una filosofía política que no sólo no ofrece una crítica adecuada del orden social dominante sino que sirve al mismo tiempo para legitimarlo? ¿Hasta qué punto tomamos en serio alguna vez (excepto como un problema a superar) las teorías neoliberales o conservadoras que se utilizan para justificar nuestras instituciones culturales, económicas y políticas dominantes?

1. Eric Lott (2006) ofrece una crítica mordaz de la tendencia de los antiguos radicales y progresistas de la izquierda a desplazarse hacia lo que él considera una posición más centrista, que reduce la efectividad de una crítica de izquierdas a la política y a la cultura norteamericanas.

Es cierto que los educadores y educadoras críticos afirman que disponen, para defender su posición, de sólidos fundamentos teóricos, basados en las pruebas. Sin embargo, nuestro análisis predominante de la educación y de la sociedad mayoritarias no es del todo correcto. ¿Hasta qué punto lo que atacamos no es sino una caricatura teórica de nuestros oponentes? ¿Qué posibilidades hay de que los únicos que comprendan realmente los errores de nuestra sociedad y de nuestro sistema educativo sean pequeños grupos de educadores y educadoras críticos (y sus aliados políticos)? ¿Tiene sentido dar por sentado que todos aquellos y aquellas que defienden teorías educativas y sociales convencionales están equivocados o, lo que es peor, que la utilización de dichas teorías no es sino un intento cínico de mantener el statu quo? ¿Por qué las premisas sociales, culturales y económicas dominantes persisten y obtienen un apoyo tan amplio y mayoritario entre todas las clases sociales y grupos étnicos? ¿Es razonable reducir el apoyo popular del que disponen tanto las instituciones como el sistema educativo dominantes a una falsa conciencia colectiva?

Para responder a estas cuestiones, necesitamos tomar en serio aquellas teorías conservadoras y neoliberales que sirven para construir, aunque sea de manera indirecta, la conciencia de los numerosos grupos que se oponen a los cambios radicales en educación. Si vamos más allá de un análisis superficial de las «guerras culturales» y de la política de asuntos exteriores norteamericana, que son los que prevalecen en el discurso mayoritario de la radio, la televisión y otros canales de difusión de noticias, así como en el debate político y en la mayor parte de los debates sobre reforma educativa actuales, encontraremos desacuerdos mucho más substanciales en lo que se refiere a los conceptos de justicia social y de una sociedad justa, conceptos básicos en la pedagogía crítica.

En un intento de responder a estas preguntas, ofreceré en primer lugar un resumen de las tres tradiciones teóricas que siguen formando la base de las teorías conservadora y neoliberal: el *realismo democrático* tal y como se describe en la obra de Walter Lippmann y Richard Posner, la *teoría neoliberal* que representa Frederick Hayek, y la *filosofía política* de Leo Strauss (en contraste con el legado straussiano de su progenie intelectual norteamericana). El resumen de estas ideas nos da una idea general de las complejas, múltiples y a menudo contradictorias tradiciones intelectuales que están profundamente arraigadas en nuestras instituciones y prácticas discursivas.

Aunque la mayoría de los educadores críticos tienen algún conocimiento acerca del trabajo de los autores conservadores y neoliberales, rara vez se encuentra uno con un colega crítico que de verdad los haya leído o que los conozca en profundidad. Todavía es más frecuente que mis colegas se pregunten por qué deberían siquiera molestarse en leer a estos autores. Consideraríamos carente de información a un educador conservador o

neoliberal que adoptara la misma actitud ante Marx, ante la teoría crítica o ante otras tradiciones críticas importantes. ¿Cómo podríamos siquiera mantener un diálogo con una persona cuya interpretación de Marx y de la teoría crítica fuera una caricatura deformada? Y sin embargo, la mayor parte de los educadores y educadoras críticos rara vez menciona a los autores conservadores y liberales que se discuten en este artículo; cuando lo hacen, es sólo para citarlos como defensores del capitalismo o como ejemplo de ideas desacreditadas que deberían evitarse.

Tras mi repaso general a las escuelas de pensamiento conservadora y neoliberal examino una tradición intelectual *trágica* representada por la obra de Henry Adams, Reinhold Niebuhr, Christopher Lasch, Robert Westbrook y otros. Esta tradición progresista de izquierdas presta especial atención a los límites inherentes a los agentes humanos, a la cognición y a la reforma social. Como veremos, estos autores intelectuales trágicos comparten varios puntos de vista planteados por sus oponentes conservadores y liberales. Y sin embargo no han abandonado la búsqueda de una sociedad más justa y democrática. Finalmente, sugiero el modo en que las tradiciones trágica, neoliberal y conservadora de las que trata este artículo ponen en cuestión el concepto de contrasocialización que está en la base de la pedagogía crítica, y la forma en que estas tradiciones podrían aportar información a nuestras ideas futuras sobre la reforma educativa crítica.

Realismo democrático

El realismo democrático obtuvo una gran atención del público durante las décadas de los años veinte y treinta gracias al trabajo de Walter Lippmann. Lippmann, periodista destacado, anteriormente socialista e intelectual progresista, se cuestionaba la mera posibilidad de existencia de una democracia participativa tal y como la planteaban Dewey y otros progresistas. Utilizando la metodología que acababa de crearse para las ciencias sociales, los realistas democráticos llegaron a la conclusión de que la mayoría de los votantes se comportaban de forma irracional, estaban motivados por intereses propios limitados y no poseían las competencias y conocimientos necesarios para participar en procesos de debate significativo respecto a las políticas públicas (Westbrook, 1991, pp. 300-318).

Lippmann se hizo eco del trabajo precedente del historiador Henry Adams (1934), que había llegado a la conclusión de que la fe liberal que nuestra cultura pone en ciertas instituciones democráticas, por ejemplo en las elecciones participativas, en la libertad de prensa y en las escuelas públicas, era incapaz de garantizar la libertad (Diggins, 1991, p. 23). Diggins rastrea el origen de escepticismo de Adams y llega hasta las raíces del comienzo de la república norteamericana. Los Padres Fundadores eran muy cons-

cientes del papel que desempeñan las facciones, la pasión y la irracionalidad en la política humana. Habían diseñado un sistema político de división de poderes para asegurar la libertad, porque no creían que los principios o la razón humanos fueran capaces de hacerlo por sí mismos (pp. 18-19).

En *Public Opinion* («opinión pública», 1922), Lippmann afirmaba que los procesos de industrialización y urbanización de finales del siglo XIX habían transformado, de manera fundamental, la extendida red de pequeñas comunidades que hasta entonces habían servido para proporcionar un marco adecuado a la democracia participativa. Esta disolución del antiguo concepto de comunidad socavó la capacidad de los individuos para adquirir directamente los conocimientos necesarios para determinar sus intereses y para contribuir a la toma de decisiones respecto a las políticas públicas. Además, la expansión exponencial del conocimiento científico y social, y la complejidad creciente de la sociedad moderna, se encontraban en ese momento, en gran medida, más allá de la comprensión o el acceso de las masas.

Lippmann señaló que el gobierno, con enorme facilidad, podía emplear técnicas de propaganda altamente efectivas para moldear la opinión pública. La aprobación popular seguía siendo de importancia vital en una sociedad democrática, pero su origen había dejado de residir en las masas, y eran los intereses empresariales y el gobierno los que fabricaban esta aprobación desde las altas esferas. Ser ciudadano o ciudadana era una condición que se había visto reducida en gran medida al derecho (aunque desinformado) al voto. En semejantes condiciones, el éxito de un gobierno ya no depende del nivel de participación pública, sino de la capacidad de la sociedad para proporcionar elevados niveles de seguridad, de bienes y de servicios.

Lippmann, como Dewey, pensó que el pensamiento científico podría superar las limitaciones que impiden que comprendamos la sociedad moderna; creía que las ciencias sociales, que acababan de crearse, ofrecían las mejores herramientas para llegar a una comprensión adecuada de la sociedad moderna y para obtener los conocimientos necesarios para el desarrollo de políticas complejas. Sin embargo, solamente una élite ilustrada (de expertos desinteresados), y no las masas, tendría la capacidad de adquirir los conocimientos necesarios para la toma de decisiones complejas relativas a las políticas públicas, al servicio del interés general. En su siguiente libro, *The Phantom Public* («el público fantasma», 1925), Lippmann llegaba a poner en duda la posibilidad de que las élites adquirieran los conocimientos científicos necesarios para resolver unos problemas políticos cada vez más complejos.

Las prácticas democráticas y las instituciones liberales tradicionales (educación, libertad de prensa, participación ciudadana en la toma de decisiones políticas) habían dejado de ser efectivas y no tenían poder para restaurar las condiciones necesarias para la democracia popular, condicio-

nes que la sociedad industrial moderna había destruido. En realidad, el ciudadano medio no poseía el tiempo ni el interés suficientes para adquirir los conocimientos necesarios para la toma de decisiones políticas complejas. La comprensión que las masas tenían de la realidad había quedado reducida a un puñado de representaciones deformadas (lo que Lippmann denominaba «estereotipos») que se parecían muy poco a las condiciones reales. Bajo esas circunstancias, lo deseable en las sociedades democráticas modernas era que el nivel de participación popular se redujera al mínimo posible.

Dewey (1925) elogió el acertado análisis de Lippman acerca de las condiciones sociales y políticas del momento, pero rechazó la crítica que hacía de la capacidad de la educación para desarrollar las habilidades de ciudadanía reflexiva necesarias para una participación completa en nuestro proceso político. Según Westbrook (1991, pp. 300-318), la crítica que Dewey hacía sobre el trabajo de Lippmann era a la vez oscura y carente de conclusiones. A pesar de que presentaba sólidas objeciones teóricas, Dewey nunca respondió adecuadamente a los problemas prácticos que Lippmann había planteado respecto a las premisas fundamentales de la democracia liberal. En la medida en que el análisis de Lippmann era acertado en las décadas de los años veinte y los treinta, sus opiniones deberían ser aún más convincentes en nuestra cultura contemporánea saturada por los medios de comunicación, un cambio fundamental que Lippman sólo pudo vislumbrar hacia el final de su vida.

A pesar de que nunca cita a Lippmann, Richard Posner (2003) ha propuesto recientemente una ampliación teórica del realismo democrático aplicado a nuestra compleja sociedad postindustrial. Posner presenta argumentos a favor de lo que él denomina democracia de «tipo 2», en oposición a otra forma más sólida de democracia deliberativa, la de «tipo 1», que es la que defienden, aunque de formas distintas, la pedagogía crítica y diversos progresistas pertenecientes a la izquierda (p.ej., Barber, 1992; Dewey, 1916). Aunque la democracia deliberativa proporciona ciertas orientaciones que son relevantes para la toma de decisiones judiciales y para otros debates de las élites, Posner rechaza los conceptos de Dewey de democracia tipo 1 y de educación de las masas para la democracia y los tacha de ingenuos y de imposible puesta en práctica (Posner, 2003, pp. 107-133).

Posner desarrolla su concepto de democracia de tipo 2 partiendo de su propia interpretación limitada del pragmatismo y relacionándola con las teorías de intelectuales liberales clásicos como Hayek, Mill y, particularmente, Schumpeter (1942). Partiendo de esta base, Posner desarrolla una teoría que considera la democracia deliberativa como una aproximación quijotesca e incluso contraproducente al gobierno de las sociedades modernas. Posner (2003, pp. 14-19, 204-205, 384-387) argumenta que nuestro sistema político funciona en gran medida de una manera similar a la economía de libre mercado, un sistema en el que los políticos compi-

ten para vender su candidatura a los votantes en forma muy parecida a la que los empresarios utilizan para vender sus productos o servicios. Al igual que Lippmann, Posner (pp. 183-184, 204-206) considera que la sociedad moderna es demasiado compleja para que la masa de la humanidad pueda contribuir de manera significativa a la toma de decisiones de política pública. Reconoce que incluso los grupos de tecnócratas que pertenecen a la élite nunca tienen acceso a la totalidad de los conocimientos necesarios para una comprensión completa de los temas sociales. Sin embargo, el sistema político norteamericano actual proporciona una estructura viable (similar al «mercado de ideas» de Mill) en cuyo interior somos capaces de clasificar información técnica altamente compleja de una forma que permite mayores posibilidades para desarrollar políticas públicas efectivas (pp. 14-15, 349-350, 386-387).

Posner (como Lippmann) argumenta que el derecho al voto en unas elecciones libres es un elemento crucial de la democracia, algo necesario para la construcción de confianza pública, para las políticas públicas legítimas y para asegurar que los políticos se vean en la obligación de competir para obtener el apoyo del público. A pesar de que es difícil que el ciudadano y la ciudadana medios posean las competencias necesarias para la toma de decisiones políticas complejas, están cualificados para determinar, con el tiempo, si los políticos electos están actuando a favor del interés público. A este respecto, Posner (2003) parece tener mayor fe que Lippmann en la competencia de las masas para hacer elecciones acertadas en lo que concierne a sus representantes políticos. Incluso en el caso de que se pudiera desarrollar un razonamiento que demostrara que, con frecuencia, el público selecciona a sus candidatos de manera imprudente, el voto seguiría siendo una condición necesaria para el éxito del modelo de tipo 2 de democracia que propone Posner (pp. 222-223).

Posner, sin duda, se opondría a la defensa que la pedagogía crítica hace de la educación como elemento de transformación social, teniendo en cuenta la importancia que la pedagogía crítica otorga al desarrollo de un concepto ilusorio e impracticable de democracia participativa que solamente puede conducir al cinismo de los estudiantes. En lugar de eso, las escuelas deberían contribuir a que los estudiantes comprendieran el funcionamiento de nuestra democracia de tipo 2, así como las maneras de mejorarla y las razones de que sea el sistema político escogido.

Fundamentos teóricos del neoliberalismo de Hayek

Frederick Hayek era un economista austriaco relativamente poco conocido que vivía en Londres cuando publicó su trabajo más influyente, *The Road to Serfdom* («camino de servidumbre»), en 1944. Su tesis principal era que ni

siquiera los grupos de expertos disponían de los conocimientos necesarios para realizar la planificación económica centralizada que proponía el socialismo. Por lo tanto, la defensa de una planificación centralizada en ausencia de un mercado que ponga precio a los bienes capitales es irracional e imposible. El orden social y económico del momento era el resultado natural y espontáneo de la evolución humana, y se había desarrollado en la forma en que lo había hecho por razones sólidas. Incluso los niveles de planificación económica, más moderados, defendidos por los keynesianos y el *New Deal* requerirían finalmente de un nivel de coacción que conduciría a la pérdida de libertades (pp. 16-31). Desarrollado en un momento en que la tendencia dominante era la planificación económica centralizada, reforzada por el *New Deal* y el éxito de esta planificación en Inglaterra, Estados Unidos y la URSS durante la guerra, el punto de vista de Hayek era minoritario.

A pesar de todo, el éxito del libro dio a conocer a Hayek, que se convirtió gradualmente en un icono entre los conservadores y los liberales clásicos. La publicación de *The Road to Serfdom* supuso también un acontecimiento de importancia en la historia intelectual norteamericana (Foner, 1998, p. 235). El *Reader's Digest* publicó una versión resumida en 1945, y en primavera de ese mismo año se invitó a Hayek a una gira pública para promocionar sus ideas. Hayek había proporcionado un nuevo argumento teórico a favor de la superioridad del sistema de mercado, pero también un argumento que contemplaba dicho sistema como algo esencial para preservar las libertades humanas. También había vaticinado el colapso inevitable del socialismo. La caída del bloque del Este en 1989, el acercamiento de China y del sureste asiático a la economía de mercado y la globalización del capitalismo, todo parecía confirmar las predicciones de Hayek.

Las ideas de Hayek constituían una faceta de la teoría económica austriaca desarrollada al mismo tiempo por Ludwig von Mises y otros. La contribución de Oscar Lange (1938) al «debate sobre el cálculo socialista» ofrecía lo que muchos miembros de la izquierda consideraban una refutación socialista a la perspectiva de Hayek, anterior a la publicación de su libro en 1944 (Blaug, 1993; Caldwell, 2004, pp. 214-220). Lange (1938) afirmaba que un proceso de «ensayo y error» permitiría a los planificadores socialistas determinar los precios de cálculo adecuados (pp. 78-83). El trabajo de Lange también contribuyó a promover las «teorías del equilibrio general de Walras como marco de trabajo apropiado» para enfocar este asunto (Blaug, 1993, p. 56). Lange y Hayek continuaron este debate hasta poco antes de la muerte de Hayek en 1993, y este tema sigue siendo objeto de controversia (Blaug, 1993; Lavoie, 1985; Caldwell, 1997 Y 2004). A pesar de que Hayek nunca fue capaz de establecer por completo los elementos microeconómicos técnicos de su teoría, su trabajo planteó un serio desafío que los economistas socialistas no han sido capaces de resolver (Blaug, 1993; Caldwell, 2004).

A pesar de que a menudo se le etiqueta como conservador, Hayek rechazaba explícitamente el conservadurismo. Reconocía que a veces era necesario pactar alianzas con los conservadores (para ofrecer resistencia a la tendencia a la ingeniería social y a la planificación de la sociedad), pero no debería confundirse el conservadurismo con el liberalismo clásico. Merece la pena ofrecer la cita completa de Hayek al respecto:

> *El conservadurismo, a pesar de que es un elemento necesario en cualquier sociedad estable, no es un programa social; con sus tendencias nacionalistas, paternalistas y de idolatría del poder se encuentra a menudo más cerca del socialismo que el liberalismo auténtico; el conservadurismo, dada su propensión tradicionalista, con frecuencia mística, y su oposición a los intelectuales, nunca será atractivo, excepto en breves periodos de desilusión, a los ojos de los jóvenes y de aquellos que creen que son deseables ciertos cambios si queremos que este mundo llegue a ser un lugar mejor. Un movimiento conservador está obligado, por su misma naturaleza, a defender los privilegios establecidos y a apoyarse en el poder de los gobiernos para la protección de estos privilegios. La esencia de la posición liberal es, sin embargo, la negación de todo privilegio.* (Hayek, 1944/1956, p. XI)

Hayek tampoco era un defensor doctrinario de la economía del *laissez faire*. Abogaba por el valor de una red social de seguridad que cubriera las necesidades básicas de todos los ciudadanos y ciudadanas (alimento, vestido y vivienda), leyes que establecieran un salario mínimo y una jornada laboral máxima, y regulaciones antimonopolio (Foner, 1998, p. 236). Su preocupación era evitar que la red de seguridad se convirtiera en una hamaca.

La hostilidad de Hayek contra el conservadurismo y el socialismo proviene de su interpretación de los límites del conocimiento y la cognición humanos (1944/1956). Estos límites no son, como Lippmann argumentaba, un mero instrumento de la complejidad creciente de la sociedad moderna. El conocimiento humano es un producto de nuestras convenciones e instituciones culturales, que han evolucionado. Somos incapaces de pensar más allá de los conceptos y restricciones del conocimiento cultural actual. En otras palabras, la vida social y la misma mente están gobernadas por reglas o premisas circunstanciales, de la mayoría de las cuales permanecemos inconscientes. Esta dimensión tácita del conocimiento humano es algo que podemos poseer, pero nunca articular completamente (Hayek, 1937/1948, pp. 57-76, 1983).

Hayek compartía la concepción de Hume de que la razón humana es resultado, más que origen, de la civilización y la cultura (Livingston, 1991, pp. 161-163). La razón está siempre cargada de convenciones, y resulta inútil cualquier intento de escapar a este dilema mediante un llamamiento a un conocimiento fundamental previo. La posición de Hayek se encuentra en conflicto directo con la «teoría crítica» tan central a la pedagogía crítica. Para la escuela de Frankfurt, por ejemplo, las instituciones sociales son las

fuentes originales de opresión, y la función de la filosofía es liberarnos de las restricciones y deformaciones impuestas por las fuerzas sociales dominantes. En contraste, el punto de vista de Hayek era que «la razón es el resultado de las instituciones sociales y está imbuida de éstas, y por lo tanto no puede concebirse en oposición a dichas instituciones sin llegar al absurdo». Esto no significa que la crítica de las instituciones sociales sea imposible, «solamente que dicha crítica debe presuponer que el marco en el que se desarrollan las instituciones sociales tiene autoridad primitiva para disciplinar el juicio» (p. 164).

Lo que es más importante, cualquier intento por parte de los gobiernos de interferir en el orden social natural (evolucionado) no haría sino empeorar las cosas (Hayek, 1944/1956). Hayek (1937/1960) también aducía que los valores humanos, por ejemplo la inteligencia humana, habían evolucionado a lo largo del tiempo como resultado de las interacciones. La libertad humana, como consecuencia, debería tener prioridad sobre las reivindicaciones de bienestar social, de la misma manera que la libertad individual era una condición previa a la creación de cualquier concepto de bienestar social. Para Hayek, el énfasis liberal o progresista en la necesidad de un concepto de «justicia social» que conduzca la política pública era una de las amenazas más poderosas contra la libertad individual que había surgido en los últimos años. Desde la perspectiva de Hayek, la importancia que la pedagogía crítica otorga a la justicia social solamente puede servir para invertir el «concepto original y auténtico de libertad, según el cual la libertad sólo puede atribuirse adecuadamente a las acciones individuales» (p. 387).

En otras palabras, Hayek afirmaba que nuestra falta de conocimientos adecuados para desarrollar una planificación centralizada de la economía no era simplemente un problema técnico. De igual manera carecemos de consenso sobre los fines y valores sociales que deberían orientar la planificación social. Inevitablemente, cualquier intento de centralizar la planificación social y económica haría necesaria la imposición de un código de valores que las masas no comparten.

Es importante recordar que el pensamiento de Hayek era una reacción a la influencia creciente del razonamiento científico en las políticas públicas del siglo XX. Para muchos miembros de la izquierda, solamente la ciencia, liberada de la influencia capitalista, podría proporcionar orientaciones adecuadas en política. Desde la perspectiva de Hayek, este tipo de cientificismo era un reflejo del impulso positivista que lleva a aplicar los métodos de las ciencias naturales a las ciencias sociales (Caldwell, 2004, pp. 232-260). Sin embargo, el positivismo fomentaba un sentido falso de la ciencia y del conocimiento. A este respecto, el trabajo de Hayek estaba relacionado con el de su colega Michael Polany, en el que se apoyaba (1940, p. 19). El mercado había evolucionado como la institución más adecuada

para coordinar y maximizar el dispar conocimiento tácito de millones de individuos a la hora de determinar el establecimiento de precios, dando prioridad a los valores y preferencias sociales. En ausencia de este mecanismo, que maximiza las elecciones individuales, se perderían tanto los fundamentos racionales de la actividad económica como nuestras libertades democráticas (Hayek, 1944/1956). Una economía de mercado es, de forma intrínseca, la mejor forma de maximizar las libertades individuales y el potencial de nuestras instituciones sociales, entre ellas la educación.

Milton Friedman (1936), un colega de Hayek en la Universidad de Chicago en la década de los cincuenta, amplió las ideas de Hayek en la época posterior a la segunda guerra mundial. Sus teorías se han aplicado con frecuencia a las reformas económicas neoliberales de las cuatro últimas décadas en Estados Unidos y en el Reino Unido, pero también en Australia, Canadá, Chile, China, Japón, Corea, Rusia, Europa del Este, Nueva Zelanda, Singapur, Taiwán, y gran parte de la Europa Occidental (Harvey, 2005). Pero es importante recalcar que Friedman fue mucho más allá que Hayek en la defensa de la privatización de la casi totalidad de los servicios sociales (incluida la educación), y Hayek mantenía algunos desacuerdos serios en lo que se refiere a las ideas de su colega (Caldwell, 2004; Ebenstein, 2003).

Leo Strauss y el neoconservadurismo

Se ha prestado mucha atención a la supuesta influencia de Leo Strauss, un filósofo político relativamente poco conocido, sobre el movimiento neoconservador y sobre las políticas de la administración Reagan y de las dos administraciones Bush. El alcance real de la influencia de Strauss en la política y estrategia norteamericanas es objeto de un debate considerable, y es importante separar el propio trabajo de Strauss del de sus seguidores y seguidoras norteamericanos, muchos de los cuales deforman o simplifican en exceso sus ideas (Drury, 1999; Deutsch y Murley, 1999; Lilla, 2004*a* y 2004*b*; Norton, 2004; Smith, 2006).

Strauss fue un académico prolífico, de modo que, en este contexto, sólo podemos dar un resumen de sus ideas principales. Para Strauss (1965), el problema teológico y político fundamental tenía sus raíces en la pregunta «¿Cómo debería vivir yo?». En la civilización occidental, la filosofía y la religión (la revelación) han proporcionado respuestas encontradas a esta pregunta. La tensión entre estas dos fuentes de conocimiento es irreconciliable, ya que ninguna puede refutar a la otra. Y sin embargo, esta tensión fundamental ha sido la fuente primaria de nuestro desarrollo cultural. Según Strauss (Drury, 1988; Strauss, 1953 y 1958*b*), la Ilustración fue un intento moderno de eliminar (o simplemente reducir) esta tensión mediante la separación de política y religión.

La Ilustración alcanzó con creces su objetivo de crear una ilusión de solución a este problema teológico y político, y lo hizo mediante la creación de la filosofía y el liberalismo modernos. Tanto uno como otro deforman nuestra percepción de la condición humana. Las cuestiones y explicaciones fundamentales de los antiguos habían pasado a contemplarse como simples artificios que pertenecían a un momento y lugar determinados. Hemos olvidado que, para la existencia humana, la necesidad de escoger entre filosofía y religión resulta fundamental. Para contrarrestar los efectos de la modernidad, y para ayudarnos a evitar sus peores efectos, es necesario un regreso al estudio de nuestras tradiciones filosóficas y religiosas, especialmente la tradición socrática y el Talmud (Strauss, 1948/1968 y 1965).

Esta premisa nos lleva a un segundo aspecto de la obra de Strauss: el papel que la filosofía desempeña en la sociedad. La filosofía es esencial para la realización plena de la sociedad humana pero, tal y como explica Sócrates, la filosofía es peligrosa tanto para el filósofo como para el orden social (Strauss, 1952). La filosofía es peligrosa porque reconoce que no existe solución a la oposición entre revelación y razón. El reconocimiento de esta aporía sitúa a los filósofos en un estado permanente de indefensión en el que las cuestiones fundamentales permanecen sin solución. Al mismo tiempo, la estabilidad y continuidad de la sociedad y las masas requieren autoridad y un cierto número de creencias fundamentales (lo que Platón denominaba la noble mentira). En consecuencia, los filósofos y filósofas deben estar protegidos de las restricciones políticas y religiosas que se aplican a otros miembros de la sociedad, y deben ser los únicos que tengan acceso al conocimiento de que no existen fundamentos que justifiquen la existencia de esas creencias. ¿Cómo puede la filosofía cumplir estos fines en conflicto y servir a la vez al orden social?

Strauss (1952) mantenía que, con el tiempo, los filósofos desarrollan capacidades de lo que él denomina escritura y lectura esotéricas. El conocimiento esotérico se halla disponible en las grandes obras y en otros textos de los antiguos y solamente es accesible a aquellos y aquellas que dispongan de las habilidades y conocimiento necesarios. Sin embargo, en las grandes obras del pensamiento occidental se halla también presente una segunda forma de conocimiento (exotérico) accesible a las masas. Es en esta forma exotérica de conocimiento donde los individuos y la sociedad encuentran las tradiciones y creencias necesarias para mantener el orden social. La combinación de conocimientos esotéricos y exotéricos en su obra y en sus enseñanzas permite que los filósofos y filósofas sigan siendo intelectualmente libres, aunque sin desatender su responsabilidad política. Ambas formas de conocimiento son necesarias para que se lleve a cabo con éxito un resurgimiento de la filosofía de la antigüedad.

En su obra más influyente en Norteamérica, *Natural Right and History* («Derecho natural e historia», 1953), Strauss sostiene que existe un vínculo entre el concepto de derecho natural y los orígenes de la cultura política de Estados Unidos. Strauss relaciona las «verdades evidentes» y los «derechos inalienables» que aparecen en la Declaración de Independencia de Estados Unidos con la teoría clásica de los derechos naturales que tiene su origen en la filosofía griega y en las primeras tradiciones judía y cristiana. Según Strauss, existe una distinción clara entre la naturaleza y las convenciones humanas, y la justicia (natural) verdadera tiene su origen en las reglas de la naturaleza. Son las tradiciones religiosas y filosóficas occidentales las que mejor han explicado estas reglas naturales. Sin este tipo de reglas, careceríamos de las normas y de la capacidad necesarias para criticar y comprender en su totalidad nuestras convenciones e instituciones.

El pensamiento moderno, que comienza con Maquiavelo, rechaza la tradición de los derechos naturales a favor de los intereses del príncipe (Strauss, 1958*b*). Se puede trazar el declive del pensamiento occidental a partir de este momento, momento en el que aparece la ciencia política para reemplazar a la filosofía política. El liberalismo emergió gradualmente como el sistema político moderno que representaba una concepción historicista de los derechos humanos y que intentaba excluir la religión y reducir estos derechos a un conjunto de orientaciones y restricciones de procedimiento. Strauss (1953, 1958*b* y 1959) afirmaba que ese movimiento liberal moderno de alejamiento de los derechos naturales conduce al relativismo y finalmente al nihilismo, lo que supone una seria amenaza para la sociedad. A pesar de que Strauss restaba importancia al peligro del relativismo y el nihilismo, es preciso que no olvidemos sus opiniones acerca de la inexistencia de un conocimiento fundamental previo que hemos descrito antes, es decir, la incapacidad de reconciliar razón y revelación. Por supuesto, esta paradoja o parálasis sólo era accesible a la élite filosófica (Strauss, 1952 y 1959).

Existen pocas dudas acerca de la importancia de la influencia de Strauss en el discurso y en las políticas públicas de los neoconservadores norteamericanos, pero existe un gran número de interpretaciones y deformaciones acerca de la misma (Drury, 1988 y 1999; Lilla, 2004a y 2004*b*; Norton, 2004; Smith, 2006). Es difícil calibrar la influencia real de Strauss sobre sus colegas intelectuales contemporáneos. La mayoría de los primeros neoconservadores eran antiguos izquierdistas que pasaron a ser anticomunistas convencidos (por ejemplo Daniel Bell, Nathan Glazer, Gertrude Himmelfarb, Irving Kristol, Norman Podhoretz, y Seymour Martín Lipset), como reacción a los acontecimientos que tuvieron lugar durante la guerra fría, a las informaciones que se hicieron públicas sobre la Unión Soviética y sobre el Partido Comunista Norteamericano y a la debilidad que presentaba el liberalismo frente a estos acontecimientos. Por el contrario, las

ideas principales de Strauss aparecen ya expuestas en la primera parte de su obra, desarrollada durante la década de los años treinta, aunque sin duda adquirieron mayor solidez a causa de la guerra fría.

La influencia más directa de Strauss fue la que ejerció sobre sus discípulos y discípulas norteamericanos y sobre los discípulos y discípulas de esos primeros discípulos. La mayor parte de esta progenie intelectual ocupó más tarde puestos de importancia en las universidades (principalmente en los departamentos de ciencias políticas), donde establecieron una influyente escuela de pensamiento filosófico político. Otros discípulos de Strauss, entre ellos algunos que se dedicaron en primer lugar a la enseñanza superior, progresaron hasta convertirse en consultores políticos o en periodistas, o pasaron a ocupar posiciones de importancia en las administraciones Reagan y Bush (Drury, 1999; Norton, 2004, Smith, 2006). Una lista incompleta de aquellos y aquellas que estudiaron con Strauss o con los discípulos de Strauss nos puede dar una idea de la influencia de éste (por ejemplo, Robert Bork, Francis Fukuyama, Alan Keys, William Kristol, Carns Lord, Clarence Thomas, y Paul Wolfowitz). Entre los académicos y académicas influyentes pertenecientes a la corriente de Strauss se cuentan Allan Bloom, Martín Diamond, Joseph Cropsey y Ralph Lerner en la Universidad de Chicago; Harvey Mansfield en Harvard; Harry Jaffa en Caremont College; Willmore Kendall en la Universidad de Dallas; Stanley Rosen en la Universidad de Boston; y Stephen Salkever en Swarthmore.

Lilla (2004*a* y 2004*b*) sostiene que, aunque el mismo Strauss es un intelectual que merece la pena estudiar, su influencia sobre Norteamérica ha sido muy distinta de la que ha ejercido sobre Europa. Strauss llegó a Estados Unidos en 1938 y fue docente de la *New School for Social Research* (nueva escuela de investigación social) durante una década. Sin embargo, su influencia mayor tuvo lugar mientras ejerció como profesor en la Universidad de Chicago desde 1949 a 1968. Al contrario de lo que sucedía en la mayor parte de las universidades europeas, los alumnos y alumnas de Strauss en Chicago tenían muy poca formación filosófica, si es que tenían alguna, y tendían a interpretar sus ideas dentro del marco de referencia cultural y político de los Estados Unidos de postguerra. La mayor parte de los alumnos y alumnas ignoraba su importante trabajo anterior y utilizaban *Natural Right and History* (1953) como fundamento para su conocimiento del pensamiento de Strauss. Para muchos, la complejidad de sus ideas se redujo a una especie de catecismo o guión que impedía las reinterpretaciones o, dicho de otra forma, hacía que los discípulos y discípulas de Strauss interpretaran los acontecimientos dentro del marco de una narrativa única. La influencia de Strauss en sus alumnos y alumnas aumentó a causa de los acontecimientos que tuvieron lugar a finales de la década de los sesenta. El conjunto de su influencia condujo a una parálisis intelectual (Lilla, 2004*a* y 2004*b*).

Para los neoconservadores y neoconservadoras que siguen a Strauss, los Estados Unidos (y Occidente en general), están en crisis. El mayor peligro reside en la extensión del nihilismo y relativismo culturales que nos hacen vulnerables a nuestros enemigos internos y externos. Algunos (por ejemplo Lord, 2004) consideran que nuestros enemigos internos, los «bárbaros internos» (uno de los focos de las guerras culturales), son mucho más peligrosos que nuestros enemigos externos. Se consideran influencias bárbaras internas la educación pública, los profesores y profesoras universitarios de tendencias liberales, la prensa mayoritaria, los intelectuales de izquierda, los defensores y defensoras de la multiculturalidad, las políticas de inmigración laxas, el declive de las normas morales y la ignorancia o abandono de nuestra herencia constitucional. Estas influencias negativas son a la vez una causa primaria de los muchos problemas a que nos enfrentamos y un síntoma de nuestro declive cultural. Algunos seguidores y seguidoras neoconservadores de Strauss han encontrado en la relación que Strauss establece entre los derechos naturales y la fundación de Estados Unidos una fuente importante de información para resolver nuestra crisis política y cultural actual (Jaffa, 1984)[2].

A pesar de los elementos simplistas, etnocéntricos y vulgares del populismo derechista, los neoconservadores y neoconservadoras se apoyan con frecuencia en éste para ofrecer resistencia al relativismo y para intentar devolvernos a una ingenua percepción de antigua sabiduría fundamental que delimita lo que es correcto y no. Mucho más inquietante es el hecho de que muchos de los seguidores y seguidoras neoconservadores de Strauss defiendan la misión «civilizadora» de Norteamérica para extender la democracia a otras naciones, argumentando que no tenemos nada que temer de otras democracias, sólo de los regímenes totalitarios (Drury, 1999; Norton, 2004; Ricks, 2006). En este contexto, merece la pena señalar que el progresista de la izquierda Christopher Lasch (1989) se basa en estas mismas tradiciones populistas para apoyar su crítica de la izquierda.

Mientras que la posición de los intelectuales tradicionales a la hora de criticar a sus oponentes ha sido antiintelectual, la posición que los neoconservadores han adoptado es contraintelectual (Lilla, 2004*b*). Una actitud fundamental entre los neoconservadores y neoconservadoras es considerar que la mejor forma para contrarrestar a las élites culturales liberales es reemplazarlas con su propia alternativa de élite cultural neoconservadora. No hay más que observar la efectividad de los neoconservadores y neoconservadoras en la creación de sus propios grupos de expertos, de sus propios medios de comunicación, de sus propios consultores políticos,

2. Para una crítica de la posición de Jaffa desde una perspectiva straussiana, véase Kendall (1985).

de sus propias organizaciones políticas, de una poderosa escuela de pensamiento strausiano en el resurgimiento de la filosofía política y de sus propias políticas educativas para la educación primaria, por no hablar de la persecución que suponen las guerras culturales, algo que han puesto en práctica con éxito. Su influencia en la política exterior de la actual administración Bush, y especialmente la actuación de Paul Wolfowitz, es otra consecuencia straussiana negativa.

Sin embargo, Lilla (2004b) y Smith (2006) están en desacuerdo con críticos como Drury (1999) y Norton (2004) que argumentan que las ideas de Strauss son las principales responsables de las políticas públicas y de las políticas exteriores en Norteamérica, ambas fuertemente neoconservadoras. Las deformaciones de la realidad que los servicios de inteligencia realizaron respecto a las armas de destrucción masiva no eran una derivación de la «noble mentira» de Platón. Más bien, muchos seguidores norteamericanos de Strauss han distorsionado sus ideas y las han adaptado a la ideología del Partido Republicano y de las guerras culturales. Frente a todo esto, el mismo Strauss es un filósofo de importancia, relevante y al que se concede menos valor del que realmente tiene, y cuya obra merece atención.

El punto de vista trágico en la educación

Tanto los liberales como los progresistas de izquierda tienen tendencia a mostrar su confianza en que la razón humana es el instrumento que proporcionará los conocimientos y valores necesarios para resolver los principales problemas a los que nos enfrentamos a comienzos del siglo XXI. Sin embargo, las aportaciones teóricas propuestas por los conservadores y los liberales clásicos descritos con anterioridad llaman nuestra atención sobre las limitaciones de la acción y el conocimiento humanos. Un tema que subyace en todas estas obras es el problema de la adquisición y divulgación de aquellos conocimientos que son necesarios para resolver los problemas humanos. Existe una gran cantidad de elitismo en las asunciones de Lippmann, Posner, Strauss y otros en lo que concierne a la incapacidad de las masas para comprender los conocimientos profundos imprescindibles para la supervivencia humana. En el mejor de los casos, solamente unos pocos privilegiados y privilegiadas disponen de las competencias necesarias para adquirir y comprender dichos conocimientos. Y lo que es más importante, cada uno de estos autores y autoras reconoce que los humanos no pueden tener, o por lo menos demostrar, acceso a un conocimiento fundamental previo.

Por otra parte, es interesante señalar las similitudes de muchas afirmaciones promulgadas por una tradición progresista de izquierdas que también cuestiona los límites de la razón humana, de la existencia de un conoci-

miento fundamental previo y de nuestras asunciones en lo que concierne al progreso humano (Diggins, 1991; Niebuhr, 1932; Lasch, 1989; Westbrook, 2005). Si reconocemos que el pluralismo teórico y cultural es intrínseco a la condición humana y que la existencia de un conocimiento fundamental previo es una ilusión, entonces los educadores y educadoras críticos necesitamos reconocer los límites reales de la razón humana y de nuestras asunciones en lo que concierne a la reforma educativa y al progreso.

Nicholas Burbules (1990) resumió hace quince años el sentido trágico de la educación en un ensayo elaborado y reflexivo. Burbules llama nuestra atención sobre el hecho de que se dé por hecha una cierta «incertidumbre, confusión (y) fracaso» (pp. 469-470) y sobre los motivos que hacen que nuestros objetivos educativos sean cuestionados siempre. Burbules cita la observación de Hook (1974) respecto a que el sentido trágico de la vida se ve reflejado en la «derrota de nuestros planes y esperanzas, en el darse cuenta de que en mucho dolor no puede haber mucha sabiduría, y en que no podemos contar... solamente con el tiempo para que disminuyan nuestras estupideces y crueldades» (p. 11). Como educadores y educadoras, necesitamos comprender que «todo aquello que hacemos afecta de manera negativa a alguien, en algún lugar; que por cada política, por muy bienintencionada que ésta sea, existen consecuencias negativas inevitables» (Burbules, 1990, p. 473).

La tradición trágica a la que apela Burbules tiene profundas raíces en la historia de los Estados Unidos. Henry Adams (1934) en su estudio de la historia de Norteamérica en el siglo XIX, llegó a aceptar el sentido trágico de la vida al interpretar el significado de la existencia humana amenazada por el surgimiento del pensamiento científico. Después de décadas de estudio, no encontró verdades fundamentales y patrones causales en la historia y concluyó que la «experiencia humana deja de ser una fuente de educación» (p. 294). El conocimiento humano era algo indeterminado y no existía vuelta atrás a las asunciones de la Ilustración en lo que respecta a la razón y los valores.

El teólogo Reinold Niebuhr (1932 y 1933) se contaba entre aquellos intelectuales de la izquierda que, después de la primera guerra mundial, perdieron gradualmente la fe en la capacidad del liberalismo, la inteligencia humana y la ciencia para poner en práctica las reformas necesarias para un orden social justo. La propia experiencia de Niebuhr en su trabajo con los pobres en Detroit reforzó su escepticismo. Niebuhr, que había sido un defensor de la no violencia, llegó a cuestionar la eficacia de esta política, dados los límites de la razón, de la religión y de la educación a la hora de imponer restricciones a los intereses personales, egoístas y depredadores. Llegó a considerar el conflicto humano como algo inevitable, algo que ningún orden social podía llegar a eliminar. Puesto que un cierto nivel de conflicto e injusticia parece algo intrínseco a la existencia humana, éstos deben

ser confrontados con el poder, lo que implicará un cierto grado de coacción y, ocasionalmente, de violencia (Niebuhr, 1932).

Niebuhr comprendía que la ciencia moderna, con todas las interpretaciones que suministra, se muestra incapaz sin embargo de proporcionar el «coraje y la voluntad» necesarios para resistir la injusticia social. Por otra parte, la fe utópica del movimiento de Evangelio Social a finales del siglo XIX y las ideas progresistas que habían guiado los movimientos de reforma social norteamericanos a principios del siglo XX eran a la vez ingenuos y contraproducentes, ya que estaban basados en asunciones falsas en lo que se refiere a las posibilidades del progreso humano.

Niebuhr era especialmente escéptico en lo que concierne a la aplicación de ideales y absolutos a la reforma social. A pesar de que pueden identificarse ideales humanos, éstos son siempre parciales e ilusorios (Niebuhr, 1932, p. 81). Aún más, somos incapaces de actuar en coherencia con esos ideales en el mundo real. En la práctica, ninguna forma de gobierno o enfoque educativo era capaz de hacer que las personas se unieran para trabajar juntas por la consecución del bien común. La apelación optimista de progresistas de la izquierda como Dewey a una inteligencia social desinteresada, que sería la base de la reforma social, ignoraba la dura realidad de la vida social y además se negaba a reconocer que las masas tenían necesidad de una moral que solamente puede ser «creada por dogmas y símbolos adecuados, y simplificaciones excesivas y singularmente poderosas» (Niebuhr, 1933, pp. 203-205).

Niebuhr no era un derrotista y continuó siendo un activista a favor de la justicia social durante toda su vida. Propugnó lo que él denominaba «realismo cristiano», la necesidad de mantenernos conscientes de los límites y posibilidades humanas mientras emprendemos nuestra tarea de reforma social. Debemos continuar actuando por la justicia social motivados principalmente por la esperanza y el amor, no por la ciencia y la ingeniería social. Los reformadores y reformadoras progresistas han sobreestimado con demasiada frecuencia la finitud humana, actuando bajo la ilusión de que se estaban realizando progresos y cegados por sus propias motivaciones egoístas. Incluso en aquellas ocasiones en las que los seres humanos son capaces de elevarse por encima del interés propio y actuar con las mejores intenciones, las políticas que crean tienen generalmente consecuencias indeseadas, irónicas y negativas. A lo largo de la historia encontramos una gran cantidad de ejemplos de intentos de reforma que, de hecho, sirvieron para reforzar el status quo.

La obra de Christopher Lasch es un ejemplo más reciente de un autor que trabaja en el marco de la tradición trágica (Lasch, 1989). Lasch describió la fe optimista en el progreso humano como un credo mesiánico que ha seducido a los liberales y también a muchos críticos y críticas del liberalismo. En resumen, la fe en el progreso humano se había convertido en la

ideología dominante de la modernidad. La respuesta de Lasch era una reacción a los esfuerzos totalitarios progresistas y liberales para construir anteproyectos de una sociedad perfecta aplicando la ciencia y la ingeniería sociales a la creación de un nuevo y presumiblemente mejor orden social.

Lasch (1989) argumentaba que la individualidad auténtica implica esperanza, esperanza que describía como la capacidad de aceptar los límites de la existencia humana sin desesperación. Lasch se esforzó en explicar la distinción entre esperanza y optimismo: «La esperanza implica una confianza profundamente arraigada en la vida, que parece absurda a aquellos y aquellas que no la poseen». Los que poseen esperanza están siempre preparados para lo peor, pero «su confianza en la vida no tendría un gran valor si no hubiera sobrevivido a desengaños en el pasado»; los que poseen esperanza son conscientes de que más desengaños han de llegar en el futuro. De hecho, «una fe ciega en que las cosas acabarán resolviéndose de la mejor manera posible supone un pobre sucedáneo de la voluntad de resolver las cosas, a pesar de que éstas no mejoren» (1989, p. 81).

Los esfuerzos modernos de reforma están generalmente motivados por una concepción elitista (por muy bienintencionada que ésta sea) de lo que es mejor para el interés de las masas (Lasch, 1989). El compromiso ideológico de la élite con el progreso, así como su creencia en que poseen los conocimientos necesarios para actuar en interés de las masas (lo que incluye el diseño de la reforma educativa), no logra sino intensificar sus intentos de reforma y amplificar las consecuencias no intencionadas (lo que incluye aquellas que son antidemocráticas) de sus políticas. Las distintas formas de creencia en un conocimiento fundamental previo y en el progreso continúan ejerciendo una influencia poderosa, porque la concepción trágica de la existencia humana es algo difícil de aceptar para la mayoría de los norteamericanos y norteamericanas. Norteamericanos y norteamericanas que, a pesar de los episodios de duda acerca de sí mismos, tienden a aferrarse a la creencia en unos conocimientos fundamentales previos, a rechazar todas las formas de relativismo, a dar el progreso como algo seguro. Un ejemplo es el gran número de educadores y educadoras que, en todo el espectro político y cualesquiera que sean sus otras diferencias, se niegan a abandonar su pretensión de que existe un acceso privilegiado a los fundamentos del conocimiento epistemológico y axiológico.

Conclusión

Nuestros debates educativos actuales forman parte de un intento continuado de responder a los desafíos discordantes propuestos por la modernidad. La sociedad norteamericana, y el mundo entero, están todavía ajustándose a los efectos de la modernidad. A pesar de que no existe

vuelta atrás a una sociedad y cultura premodernas, continuamos luchando por determinar qué orden social es el que mejor puede servir a los intereses humanos en la era moderna. Nosotros carecemos del consuelo seguro que la teología o la tradición proporcionaban a nuestros predecesores premodernos (Diggins, 1991).

El interés de la pedagogía crítica en la educación como herramienta de contrasocialización (entendida como una socialización que se opone a la sociedad dominante y ayuda a crear una sociedad democrática justa) no es más que uno más entre los muchos intentos que la modernidad ha hecho para tratar de dilucidar el propósito de la educación en relación con la justicia social. Es evidente que las escuelas, por sí mismas, no tienen capacidad para crear un nuevo orden social democrático. La auténtica pregunta es ésta: ¿qué tipo de educación sería la mejor para contribuir a que los alumnos y alumnas se desenvolvieran en la sociedad actual y participaran en la creación de un orden social justo y democrático? Los resúmenes de los enfoques trágico, neoliberal y conservador descritos anteriormente nos dan una idea de lo difícil que resulta responder a esta pregunta.

Permanezco firmemente comprometido con la relevancia continua de la pedagogía crítica. No es posible proporcionar un currículo necesario para la realización y preservación de un orden social democrático si no existe una perspectiva crítica genuina. Una perspectiva crítica genuina solamente es posible dentro de un marco teórico que reconozca la realidad del pluralismo teórico y las restricciones tanto intrínsecas como estructurales de los agentes humanos. Para llegar a realizar este cambio de objeto, la pedagogía crítica necesita reemplazar su actual centro de interés, que se sitúa en el proceso de contrasocialización, o socialización opuesta a la socialización dominante (basado en una superioridad teórica que se da por sentada), por una concepción crítica más modesta de «socialización» que pueda maximizar el potencial de los agentes humanos y su competencia para trabajar por un orden social democrático.

Dewey (1929) describió el modo en que las sociedades modernas se dirigen hacia la eliminación de la incertidumbre en el conocimiento y en la política humanos. Nuestra búsqueda de un conocimiento fundamental previo era una quimera y una de las mayores causas de la insatisfacción y miseria humanas. En otras palabras, nuestros objetivos más nobles, incluyendo nuestros intentos de diseñar una educación para una sociedad democrática, siempre estuvieron restringidos por los límites de la cognición humana y del contexto social. En respuesta directa a la apelación social reconstruccionista de Count (1932), que pedía que se utilizaran las escuelas para «construir un nuevo orden social», Dewey (1937, p. 328) rechazó esta socialización que se oponía a la mayoritaria como una aproximación errónea a la reforma social y educativa. Explicó que aquellos que apoyan la educación como una forma de contrasocialización:

> *... justifican su adhesión a la teoría, en parte, en el hecho de que en las escuelas existe una gran carga de adoctrinamiento, sobre todo en lo que se refiere al régimen económico dominante y a un nacionalismo estrecho de miras al que se denomina patriotismo. Desgraciadamente estos hechos* son *hechos. Pero no prueban que el curso de acción adecuado sea apoderarse del método de adoctrinamiento e invertir su objeto.*

No debemos dejar de ser conscientes de que estamos educando a «los niños y niñas de los demás». Necesitamos resistirnos a la tendencia progresiva que lleva a actuar como si solamente nosotros supiéramos lo que es mejor para las masas, lo que debe hacerse, mientras que a la vez predicamos sobre el valor de la democracia participativa. Como seres humanos no tenemos acceso a este tipo de conocimiento, y asumir que sí lo tenemos puede convertirse rápidamente en una forma más de dogmatismo elitista. La teoría neoliberal puede (y principalmente consigue) funcionar «... como un proyecto político con el que reestablecer las condiciones necesarias para la acumulación del capital y para devolver el poder a las élites económicas». No obstante, el neoliberalismo puede servir también «como un proyecto utópico con el que reestablecer las condiciones para la acumulación del capital» y la democracia (Harvey, 2005, p. 19). A pesar de las dificultades, nuestra obligación es tratar de distinguir entre nuestros papeles como educadores y educadoras y nuestros papeles como activistas políticos[3]. Dewey era un socialista en su vida política, pero no en el aula. Lo que recomendaba era una forma de educación que permitiera que los ciudadanos y ciudadanas de una sociedad democrática aplicaran la inteligencia humana a la resolución de los problemas sociales. Dewey, al contrario que los reconstruccionistas y que muchos educadores y educadoras críticos contemporáneos, creía que era posible formar mentes democráticas educando las competencias de acción social, sin necesidad de instruir directamente sobre una concepción concreta de bienestar social o de un orden social específico.

Las opiniones de Dewey deberían contemplarse a través del crudo filtro del realismo democrático, del neoliberalismo, del conservadurismo y de la crítica trágica progresista de la educación. Respecto al realismo democrático, progresistas pertenecientes a la izquierda como Robert Westbrook (2005), reconocen «el estado anémico de la democracia norteamericana...» y que «las perspectivas de una democracia más amplia son más sombrías hoy en día de lo que lo eran a principios del siglo XIX» (p. 199). Muchos otros progresistas de izquierdas afirman que necesitamos reconsi-

3. Para un punto de vista muy diferente, véase el argumento desarrollado por Brennan (2006) y Lott (2006), que proponen que los educadores y educadoras deberían ser activistas políticos que rechazaran el liberalismo.

derar las bases teóricas de la reforma social y política en nuestro intento de aplicar globalmente las ideas que defendemos[4].

Reconocer los límites trágicos de la agencia humana no supone argumentar a favor de la complacencia, ni a favor de la desesperación. Los argumentos de Dewey para una democracia deliberativa, basados en un pragmatismo crítico, deberían seguir siendo el «ideal regulativo» para los educadores y educadoras críticos (Westbrook, 2005, pp. 218-240). Esta reivindicación supone confiar en una fe en la democracia que no esté determinada por la teoría (Menad, 2004; West, 1999, p. 186; Westbrook, 2005). Tal y como Lasch (1989, p. 81) y Westbrook (2005, p. 240) nos recuerdan, podemos complementar nuestras limitaciones teóricas con un concepto de esperanza democrática.

Lasch (1989) advirtió que no confundiéramos la esperanza con el optimismo asociado a la fe moderna en el progreso. Más bien deberíamos contrastar la esperanza con el pesimismo. La esperanza democrática «implica una confianza en la vida profundamente arraigada que parece absurda a aquellos y aquellas que no la poseen». Los que mantienen este punto de vista están preparados para lo peor. «Su confianza en la vida no tendría un gran valor si no hubiera sobrevivido a desengaños en el pasado, mientras que el conocimiento de que el futuro contiene más desengaños demuestra la necesidad continuada de esperanza». En contraste, «una fe ciega en que las cosas acabarán resolviéndose de la mejor manera posible supone un pobre sucedáneo de la voluntad de resolver las cosas, a pesar de que éstas no mejoren».

Tenemos buenas razones para creer que el único camino efectivo hacia una educación cuya meta es la transformación social se encuentra en capacitar a nuestros propios alumnos y alumnas para que desarrollen las competencias necesarias para la participación activa en el trabajo de construcción de un orden social democrático. Podemos tener esperanza, pero nunca sabremos por adelantado si este planteamiento funcionará. Cuando esto sucede, la transformación social y política significativa es resultado, por lo general, de múltiples factores, entre ellos el fracaso institucional, los profundos conflictos culturales, la organización efectiva de grupos de oposición poderosos y la amenaza implícita (o la realidad) de una disrupción social a gran escala acompañada posiblemente de violencia. Este tipo de activismo político está normalmente mucho más allá del alcance teórico y del potencial de los educadores y educadoras de primaria. Lo que sabemos es que, aunque la pedagogía crítica puede desempeñar un papel impor-

4. Véase, por ejemplo, la variedad de posiciones teóricas reflejadas en la obra de Agamben, 1995/1998; Anderson, 2006; Gitlin, 1995, 2006; Grey, 2000; Hardt y Negri, 2000; Isaac, 2003; Nussbaum y otros, 1996; Westbrook, 2005; y Zizek, 2003. En el punto de vista opuesto a esta corriente teórica está la obra de Brennan, 2006; Harvey, 2005 y Lott, 2006.

tante, son los ciudadanos y ciudadanas competentes, no los profesores y profesoras o los educadores y educadoras de primaria, los que están en una mejor posición para preservar un orden social democrático y determinar la forma de la sociedad democrática que está por llegar.

Referencias bibliográficas

ADAMS, H. (1934): *The education of Henry Adams*. New York. Modern Library. (Trad. cast: *La educación de Henry Adams*. Barcelona. Alba, 2001)

AGAMBEN, G. (1998): *Homo sacer: Sovereign power and bare life*. Stanford, CA. Stanford University Press, 1995. (Trad. cast.: *Homo sacer*. Valencia. Pre-textos, 1998)

ANDERSON, A. (2006): *The way we argue now: A study in the cultures of theory*. Princeton, NJ. Princeton University Press.

BARBER, B. (1992): *Aristocracy of everyone: The politics of education and the future of America*. New York. Ballantine.

BLAUG, M. (1993): «Hayek revisited». *Critical Review*, 7(1), pp. 51-60.

BLOOM, A. (1987): *The closing of the American mind: How higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York. Simon and Schuster.

BRENNAN, T. (2006). *Wars of position: The cultural politics of left and right*. New York. Columbia University Press.

BROSIO, R. (2004): «Essay review: Critical education against global capitalism: Karl Marx and revolutionary critical education». *Educational Studies*, 34, pp. 446-464.

BURBULES, N.C. (1990): «The tragic sense of education». *Teachers College Record*, 91, pp. 469-479.

CALDWELL, B. (2004): *Hayek's challenge: An intellectual biography of F.A. Hayek*. Chicago. University of Chicago Press.

COUNTS, G. S. (1932): *Dare the school build a new social order?* New York. John Day.

DEUTSCH, K.L.; MURLEY, J.A. (eds.) (1999): *Leo Strauss, the Straussians, and the American regime*. Lanham, MD. Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

DEWEY, J. (1916): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York. The Macmillan Company. (Trad. cast.: *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid. Morata, 2004)

— (1929): *Experience and Nature*. LaSalle, Illinois. Open Court. (Trad. cast.. *Experiencia y educación*. Madrid. Biblioteca Nueva, 2004)

— (1934): «Can education share in the social reconstruction?» *The Social Frontier*, 1(1), p. 11.

— (1935*a*): «The need for orientation». *Forum*, 93, p. 334.

— (1935*b*): «The crucial role of intelligence». *The Social Frontier*, 1(5), p. 9.

— (1937): «Education and social change». *The Social Frontier*, 2, pp. 235-238.

DEWEY, J.; CHILDS, J.L. (1933): «The social-economic situation and education», en KILPATRICK, W.H. (ed.): *Educational frontier*. New York. D. Appleton-Century, pp. 71-72, 318-319.

DIGGINS, J. (1991): *The Rise and Fall of the American Left*. New York. W. W. Norton.

DREW, E. (2006): «Power grab». *The New York Review of Books*, 53(11), pp. 10, 12, 14-15.

DRURY, S. B. (1988): *The political ideas of Leo Strauss*. New York. St. Martin's Press.

— (1999): *Leo Strauss and the American right*. New York. St. Martin's Press.

EBENSTEIN, A. (2003): *Hayek's journey: The mind of Friedrich Hayek*. New York. Palgrave Macmillan.

FONER, E. (1998): *The story of American freedom*. New York. W.W. Norton and Company.

FRIEDMAN, M. (1963): *Capitalism and freedom*. Chicago. University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Capitalismo y libertad*. Madrid. Rialp, 1966)

GEE, J. (1992): *The social mind*. New York. Bergin and Garvey.

GITLIN, T. (1995): *The twilight of common dreams: Why America is wracked by culture wars*. New York. Metropolitan Publishers.

— (2006): *The intellectuals and the flag*. New York. Columbia University Press.

GREY, J. (1998): *Hayek on liberty*. 3rd ed. New York. The New Press.

— (2000): *Two faces of liberalism*. New York. The New Press.

HALSTEAD, T.; LIND, M. (2001): *The radical center and the future of American politics*. New York. Doubleday.

HARDT, M.; NEGRI, A. (2000): *Empire*. Cambridge, MA. Harvard University Press. (Trad. cast.: *Imperio*. Barcelona. Paidós Ibérica, 2002)

HARVEY, D. (2005): *A brief history of neoliberalism*. New York. Oxford University Press.

HAYEK, F. (1948): «Economics and knowledge». *Individualism and the economic order*. Chicago. University of Chicago Press, pp. 33-56, 1937.

— (1956): *The road to serfdom*. London. Routledge, 1944. (Trad. cast.: *Camino de servidumbre*. Madrid. Editorial, 1995)

— (1983): *Knowledge, evolution, and society*. London. Adam Smith Institute.

— (1960): *The constitution of liberty*. London. Routledge, 1937. (Trad. cast.: *Los fundamentos de la libertad I y II*. Madrid. Unión Editorial, SA, 1998)

HILL, D. y otros (eds.) (2002): *Marxism against postmodernism in educational theory*. New York. Lexington.

HOOK, S. (1989): «The closing of the American mind: An intellectual best seller revisited». *American Scholar*, 58, pp. 123-35.

ISAAC, J.C. (2003): *The poverty of progressivism: The future of American democracy in a time of liberal decline*. Lanham, MD. Rowman and Littlefield Publishers, Inc.

JAFFA, H.V. (1984): *American conservatism and the American founding*. Durham, NC. Carolina Academic Press.

KENDALL, W. (1985): *The conservative affirmation in America*. Chicago. Gateway Expectations.

KRISTOL, I. (1983): *Reflections of a neoconservative*. New York. Basic Books. (Trad. cast.: *Reflexiones de un neoconservador*. Buenos Aires. Grupo Editor Latinoamericano, 1986)

— (1994): *Neoconservativism: Autobiography of an idea*. New York. Free Press.

LANGE, O. (1938): *On the Economic Theory of Socialism*. New York. Augustus M. Kelley Publishers. (Trad. cast.: *Sobre la teorío económica del socialismo*. Barcelona. Ariel, 1981)

LASCH, C. (1989): *The true and only heaven*. New York. W.W. Norton and Company.

LAVOIE, D. (1985): *Rivalry and Central Planning: The Socialist Calculation Debabe Reconsidered*. New York. Cambridge University Press.

LILLA, M. (2004*a*): «Len Strauss: The European». *The New York Review of Books*, 51(16), pp. 58-63.

— (2004*b*): «The closing of the Straussian mind». *The New York Review of Books*, 51(17), pp. 55-59.

LIPPMANN, W. (1922): *Public opinion*. New York. Harcourt Brace.

— (1925): *The phantom public*. New York. Macmillan.

LIVINGSTON, D. W. (1991): «Hayek as Humean». *Critical Review*, 5, pp. 159-177.

LORD, C. (2004): *The modern prince: What leaders need to know now*. New Haven, CT. Yale University Press.

LOTT, E. (2006): *The disappearing liberal intellectual*. New York. Basic Books.

MENAND, L. (2004): «The Unpolitical Animal». *The New Yorker*, 80, pp. 92-94.

MISAK, C. (2000): T*ruth, politics, morality: Pragmatism and deliberation*. London. Routledge.

NIEBUHR, R. (1932): *Moral man and immoral society*. New York. Scribner and Sons Publishers. (Trad. cast.: *El hombre moral y la sociedad inmoral: un estudio sobre ética y política*. Buenos Aires. S. XX, 1966)

— (1933): «After capitalism -what?» *World Tomorrow*, pp. 203-205.

NOFTON, A. (2004): *Leo Strauss and the politics of American empire*. New Haven, CT. Yale University Press.

NUSSBAUM, M.C. y encuestados (1996): *For love of country: Debating the limits of patriotism*. Boston. Beacon Press.

PARKER, W.C. (2003): *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. New York. Teachers College Press.

POLANYI, M. (1940): *The contempt of freedom: The Russian experiment and after*. New York. Arno Press.

POSNER, R. (2003): *Law, pragmatism and democracy*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

RICHARDSON, G.H.; BLADES, D.W. (eds.). (2006): *Troubling the canon of citizenship education*. New York. Peter Lang.

RICKS, T.E. (2006): Fiasco: *The American military adventure in Iraq*. London. Penguin Press.

SCHUMPETER, J. (1942): *Capitalism, socialism, and democracy*. New York. Harper & Brothers. (Trad. cast.: *Capitalismo, socialismo y democracia*. Barcelona. Folio, 1996)

SMITH, S.B. (2006): *Reading Leo Strauss: Politics, philosophy, Judaism*. Chicago. University of Chicago Press.

STANLEY, W.B. (1992): *Curriculum for utopia: Social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany, NY. State University of New York Press.

STRAUSS, L. (1952): *Persecution and the art of writing*. Westport, CT. Greenwood Press. (Trad. cast.: *Persecución y arte de escribir y otros ensayos de filosofía política*. València. Institución Alfonso el Magnánimo, 1996)

— (1953): *Natural right and history*. Chicago. University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Derecho natural e historia*. Barcelona. Círculo de Lectores, 2000)

— (1958*a*): *Liberalism, ancient and modern*. New York. Basic Books. (Trad. cast.: *Liberalismo antiguo y moderno*. Madrid. Katz Barpal, 2007)

— (1958*b*): *Thoughts on Machiavelli*. Chicago. University of Chicago Press. (Trad. cast.: *Meditación sobre Maquiavelo*. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1964)

— (1959): *What is political philosophy?* New York. Free Press. (Trad. cast.: *¿Qué es filosofía política?* Barcelona. Guadarrama, 1970)

— (1965): *Spinoza's critique of religion.* New York. Schocken Books.

— (1968): *On tyranny.* Ithaca, NY. Cornell University Press, 1948. (Trad. cast.: *Sobre la tiranía.* Madrid. Encuentro, 2005)

WEST, C. (1999): «The limits of neopragmatism». *The Cornel West reader.* New York. Basic Books, pp. 183-187.

WESTBROOK, R. (1991): *John Dewey and American democracy.* Ithaca, NY. Cornell University Press.

— (2005): *Democratic hope: Pragmatism and the politics of truth.* Ithaca, NY. Cornell University Press.

WHITSON, J.A.; STANLEY, W.B. (1996): «Re-Minding education for democracy», en PARKER, W.C. (ed.): *Educating the democratic mind.* Albany, NY. State University of New York Press, pp. 309-336.

WOOD, E.; FOSTER, J. (1997): *In defense of history: Marxism and the postmodernism agenda.* New York. Monthly Review Press.

ZIZEK, S. (2003): *The Puppet and the Dwarf: The Perverse Core of Christianity.* Boston. M.I.T. Press. (Trad. cast.: El títere y el enano: el núcleo perverso del cristianismo. Buenos Aires. Paidós, 2005)

Epílogo: Reinsertar el criticismo en la pedagogía crítica

Donaldo Macedo

Pedagogía crítica, De qué hablamos, dónde estamos, el libro coordinado por Joe L. Kincheloe y Peter McLaren, no podría haber llegado en un momento más oportuno, en vista del estrangulamiento que los ideales democráticos están sufriendo a manos de la administración de George W. Bush, una administración que en otros contextos, por ejemplo en América Latina, habría recibido la denominación correcta de «junta militar dirigida por un triunvirato» (un triunvirato compuesto por Donald Rumsfeld, el antiguo secretario de defensa, por el vicepresidente Dick Cheney y por el presidente George W. Bush). El ataque a las libertades civiles, producto de la ley conocida como «ley patriótica» (una ley decretada de forma bochornosa gracias a un congreso que no hace preguntas), no sólo ha socavado la constitución de los Estados Unidos, sino que también ha limitado las libertades de asociación y expresión que ésta garantiza. En nombre de la «seguridad», muchos americanos y americanas aceptaron de buen grado la directiva del presidente Bush que pedía que los vecinos espiaran a sus vecinos, que hacía que los ciudadanos y ciudadanas dejaran de estar protegidos frente a descripciones basadas en la raza y la etnia, y que permitía que los ciudadanos y ciudadanas norteamericanos, o los de cualquier otro país, acabaran entre rejas sin haber sido acusados de ningún delito y sin el derecho a una defensa legal (aunque sólo los considerados «enemigos combatientes»). La administración Bush mostró una falta de disimulo tan despiadada en su ataque a las libertades civiles que, según Walter Pincus, «el FBI y los investigadores del departamento de justicia dijeron que "a lo mejor hay que dejar a un lado las libertades civiles tradicionales si se trata de obtener información acerca de los planes y los ataques terroristas del 11 de septiembre"» (Cockburn, 2004).

Se trata de un paisaje reaccionario que recuerda al totalitarismo del bloque comunista (al que el aparato propagandístico de los Estados Unidos, por cierto, solía denunciar con gran agresividad en la época de la guerra fría); no debería extrañarnos, por lo tanto, el ataque a la pedagogía crítica, dado que las escuelas, cada vez más, están recibiendo la orden de poner en práctica exámenes estandarizados y leyes estatales que, en todos los ámbitos de la vida diaria, han colocado tanto a los profesores y profesoras como a los alumnos y alumnas en un estado de sitio. Las medidas draconianas de responsabilidad diseñadas para abordar una crisis educativa

hecha a medida no sólo han renovado la validez de la pregunta «¿Queda algo de izquierda?», sino que también han vuelto a sacar a la luz la serie de errores de algunos educadores y educadoras liberales que adoptan la pedagogía crítica como principio pero que, al mismo tiempo, se han dedicado a eliminar sumariamente cualquier proyecto crítico de pedagogía crítica que a sus ojos fuera demasiado radical. En otras palabras, la mayoría de los educadores y educadoras liberales muestran un comportamiento paradójico acerca de su discurso, que proclama las virtudes de la justicia social, de la libertad y de la democracia, un discurso que sólo siguen hasta el punto en que pone en peligro los felices privilegios que surgen de las mismas estructuras que están detrás de las prácticas discriminatorias y de las violaciones de los principios democráticos que pretenden denunciar.

La incomodidad de los liberales en lo referente a un proyecto de educación crítica se hizo evidente, de forma abrumadora, cuando Derek Bok, antiguo rector de la Universidad de Harvard, criticó por extenso a Henry Giroux en su libro sobre la educación superior *Our Underachieving Colleges*, en el que acusaba a las propuestas de Giroux (que adoptan «prácticas pedagógicas formadas a partir de una actitud ética que se enfrenta al racismo, al sexismo, a la explotación de clase y a otras relaciones sociales deshumanizadoras y explotadoras» [Bok, 2006, p. 62]) de ser una forma de adoctrinamiento. Según Bok, «dado que estos objetivos políticos son asuntos que merecen un debate legítimo, la visión de una universidad comprometida con el fomento del proyecto de Giroux resulta profundamente desazonadora. En cuanto a los alumnos y alumnas que no estuvieran de acuerdo con dicho proyecto, ¿se sentirían completamente libres de expresar sus puntos de vista? Y en cuanto a los comités que deben decidir a quién se concede un puesto de empleo o un ascenso, ¿cómo evaluarían a los candidatos y candidatas en la universidad de Giroux? ¿En función de sus méritos intelectuales? ¿Acaso no inclinaría la balanza el hecho de que su forma de enseñar y sus escritos estuvieran próximos a la visión política del propio Giroux?» (Bok, 2006, p. 63).

Parece claro que Derek Bok no se siente nada cómodo con la pedagogía de Giroux, que propone la justicia social y «una actitud ética que se enfrenta al racismo, al sexismo, a la explotación de clase y a otras relaciones sociales deshumanizadoras y explotadoras», y sin embargo guarda un silencio inquietante en lo que respecta al profesor de Harvard Samuel P. Huntington (2004, p. 55), cuyas diatribas en contra de los inmigrantes mexicanos demuestran un racismo flagrante: «la superioridad de la "raza angloamericana" justificó que sus miembros conquistaran y gobernaran a los mexicanos». ¿Le preocupa a Bok el hecho de que la visión racista de Huntington acerca de los mexicanos y mexicanas podría impulsarlo a bloquear el nombramiento del renombrado autor mexicano Carlos Fuentes como profesor de la institución, sobre todo si se tiene en cuenta que Fuen-

tes se enfrenta a él de forma elocuente argumentando que «el pueblo y su cultura mueren aisladamente, pero nacen o renacen en el contacto con otros hombres y mujeres, con hombres y mujeres de otra cultura, otro credo, otra raza. Si no reconocemos nuestra humanidad en los demás, nunca la reconoceremos en nosotros mismos»? (Fuentes, 1992, p. 411) ¿Entendería Bok que las declaraciones de Fuentes son también una forma de adoctrinamiento multicultural? Bok mantuvo también un silencio de lo más astuto en lo referente a las maneras sexistas de otro profesor de Harvard, Harvey C. Mansfield, cuyo libro *Manliness* ('masculinidad') es un ataque obsceno contra las mujeres. ¿Le preocupa a Bok el punto de vista de Mansfield acerca de las mujeres, a las que considera inferiores, o el hecho de que este profesor podría tratar de evitar de forma agresiva que hubiera mujeres dando clase en Harvard? ¿Y cuál es la opinión de Bok acerca de Summers, el antiguo rector de Harvard? ¿Considera que se comportó de forma doctrinaria y sexista cuando pontificó acerca de la inferioridad genética de las mujeres para la ciencia? Éste es el punto en el que el liberalismo de Bok se hunde bajo el peso de su ideología conservadora de facto.

Uno podría cuestionarse las credenciales de Derek Bok y de la Universidad de Harvard, pero la verdad es que la derecha se refiere muchas veces a esta institución como el bastión del liberalismo, una etiqueta que se utiliza también como un método para acabar con una figura pública cada vez que un político o política se asocia con Cambridge, Massachusetts. Así, la derecha ha hundido a los liberales con políticas de izquierdas de la forma más conveniente, y en el proceso ha logrado reducir de modo drástico el espacio para cualquier postura política que se encuentre a la izquierda del centro, dado que las posiciones centristas, en la actualidad, se consideran de izquierdas, al menos en los Estados Unidos, sirvan de ejemplo las figuras de Hilary Clinton y John Kerry. En el marco de esta emboscada política, cualquier propuesta relacionada con la educación radical, basada en una democracia radical que imagina un mundo menos discriminatorio, más justo, menos deshumanizador y más humano, se tilda de extremista y acaba subestimada y rechazada de forma rutinaria.

El proceso de devaluación se hace evidente, por ejemplo, en el uso del lenguaje, ya que cualquier utilización crítica del mismo se asocia con frecuencia con la teoría, lo que da como resultado una falsa oposición entre teoría y práctica. El lenguaje se entierra con cal viva por medio del eufemismo, un proceso que consiste en no nombrar la realidad como es, un mecanismo del que se sirven los educadores y educadoras, tanto los conservadores como los liberales, para ocultar la ideología dominante de la que ambos grupos obtienen beneficios y privilegios a cambio de su complicidad con las estructuras dominantes. Éste es el motivo por el cual términos como «opresión», «clase dirigente» y «praxis» apenas aparecen en la prensa popular ni en la bibliografía educativa convencional y se sustituyen,

en este caso, por «privación», «gente con recursos» y «práctica», respectivamente. Los medios de comunicación de masas y las instituciones educativas hacen muchas referencias a asuntos de la clase media y de la clase trabajadora, pero niegan, al mismo tiempo, la existencia de clases en los Estados Unidos, ya que la democracia trata de evitar a toda costa que se hable de «lucha de clases». Lo que no se permite es cualquier referencia al proletariado como categoría de clase, porque eso se asocia con el marxismo, un término tabú en la abierta sociedad norteamericana. El sustituto eufemístico para «proletariado» es «clase trabajadora», una denominación que es incapaz de captar la sustancia y la complejidad que hay en lo que significa ser trabajadores y trabajadoras «que no poseen ni capital ni medios de producción... que tienen que ganarse la vida vendiendo su trabajo» (*The American Heritage Dictionary*, p. 990) bajo condiciones de explotación y relaciones de trabajo antagónicas con los propietarios que controlan los medios de producción. El término «clase trabajadora» trae a la mente, además, una realidad falsa según la cual los habitantes de la categoría «clase media» deberían clasificarse como «no trabajadores». La mayor parte de los liberales siente una aversión hacia el lenguaje crítico y rechaza, de forma visceral, el uso del lenguaje crítico, al que acusan falsamente de ser demasiado teórico (con lo que quieren decir que no es lo bastante práctico). Este hecho se puso de manifiesto en el transcurso de una discusión con una colega liberal acerca del papel del lenguaje en la demarcación de clase; tras agotar sus argumentos, que trataban de negar la existencia de clases en los Estados Unidos, exclamó: «Por eso no me dedico a la teoría», una afirmación que me obligó a señalarle que ella, de hecho, sí se dedica a la teoría. La mala teoría lleva implícita su negación por parte de aquellos y aquellas que afirman falsamente que sólo están comprometidos con la práctica, sobre todo cuando la negación de la teoría trunca exploraciones que podrían desvelar la razón de ser de esa misma negación de la teoría.

La falsa dicotomía que se han hecho a medida tanto los conservadores como la mayor parte de los liberales en cuanto a la teoría como algo enfrentado a la práctica representa otro ejemplo más de pedagogía de la trampa, una pedagogía con la que socavar los ideales de justicia social, de democracia y de liberación sobre los que se sostiene la pedagogía crítica. Muchos liberales, por ejemplo, adoptan de modo conveniente un discurso freiriano como alternativa a la educación conservadora de domesticación, y sin embargo muchos de estos mismos liberales sienten aversión por la teoría y por el lenguaje crítico, una aversión que, de manera invariable, reduce a mero método las ideas inspiradoras de Freire acerca de la democracia, de la justicia social y de la liberación. Según Stanley Aronowitz (1993, p. 8), la devoción norteamericana por los métodos, que roza el fetichismo, ha permitido que las ideas filosóficas de Freire «se asimilen a la obsesión predominante por los métodos de la educación estadounidense,

que sigue una tendencia presente en todas las ciencias humanas y sociales y que consiste, en general, en verificar el conocimiento y, en las escuelas en particular, en enseñar, es decir, en transmitir conocimientos a alumnos y alumnas que por lo demás no reciben ninguna preparación».

Este fetichismo relacionado con los métodos se extiende entre muchos de los que afirman ser pedagogos y pedagogas críticos, y no sólo devalúa a la pedagogía crítica (porque le arrebata su criticidad), sino que además trabaja de forma insidiosa para impedir que los educadores y educadoras se adhieran las afirmaciones del propio Freire en contra de la exportación de las prácticas pedagógicas sin un proceso previo de reinvención. En una larga conversación acerca de este asunto, el propio Freire me dijo: «Donaldo, yo no quiero que me exporten ni que me importen. Es imposible exportar las prácticas pedagógicas sin reinventarlas. Por favor, diles a tus colegas que se dedican a la educación en los Estados Unidos que no me importen. Pídeles que recreen y reescriban mis ideas». Recrear y reescribir las ideas de Freire implica, de modo inevitable, dar un rodeo a las teorías de Freire, un camino que muchos educadores y educadoras seudocríticos se niegan a seguir con arrogancia al mismo tiempo que se jactan de ser educadores de acción.

Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos, el libro coordinado por Joe Kincheloe y Peter McLaren, evita con inteligencia la tentación de caer en un lenguaje crítico reduccionista en su exposición de los retos a los que la pedagogía crítica se enfrenta actualmente. De este modo, sus autores defienden con pasión un lenguaje de posibilidad que nos lleve más allá del lugar en que nos encontramos ahora y desde el que tratamos de revelar las dolorosas contradicciones que de algún modo han paralizado el proyecto político de la pedagogía crítica. Al hacer esto, necesitamos mantenernos alerta de forma continua en lo que respecta al hecho de que nuestra creencia de que la pedagogía crítica no puede ser nunca un punto de llegada podría convertirse con facilidad en una nueva forma de rigidez metodológica vinculada a una opresión benevolente, todo bajo el pretexto de la democracia y la liberación. Lo que los autores y autoras de este libro de lectura obligada deben dejar claro es que la pedagogía crítica no es un método precocinado e higiénico destinado al consumo de los educadores y educadoras que tratan de ser agentes de cambio. La pedagogía crítica es un estado de devenir, una forma de estar en el mundo y con el mundo, un proceso interminable que implica lucha y dolor, pero también esperanza y alegría moldeadas y mantenidas por una pedagogía humanizadora que, según Freire, «es un camino que puede hacer que los hombres y mujeres adquieran conciencia de su presencia en el mundo. La forma en que actúan y piensan cuando desarrollan todas sus capacidades, tomando en consideración sus necesidades, pero también las necesidades y las aspiraciones de otros» (Freire y Betto, 1989, p. 8).

Referencias bibliográficas

ARONOWITZ, S. (1993): «Paulo Freire's Radical Democratic Humanism», en MCLAREN, P.; LEONARD, P. (eds.) (1993): *Paulo Freire: A Critical Encounter.* London. Routledge, p. 8.

BOK, D. (2006): *Our Underachieving Colleges.* Princeton, New Jersey. Princeton University Press, p. 62.

COCKBURN, A. (2004): «Green Lights for Torture». *The Nation,* 31 de mayo, p. 9.

FREIRE, P.; BETTO, F. (1989): *Essa Escola Chamada Vida.* São Paulo. Editora Scipione, p. 8.

FUENTES, C. (1992): «The Mirror of the Other». *The Nation,* 30 de marzo, p. 411.

HUNTINGTON, S.P. (2000): *Who Are We: The Challenges to American's National Identity.* New York. Simon y Schuster, p. 55.

The American Heritage Dictionary, p. 990.

PEDAGOGIUM
DIDÁCTICA



® BIBLIOTECA DIGITAL DE PEDAGOGÍA

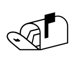
NOTAS FINALES

Le recordamos al lector que estos archivos digitales han sido prestados de forma completamente gratuita, sin obligación alguna de aportar de su parte ningún monto económico por el uso total de estos materiales. Tenga en cuenta que los préstamos de la Biblioteca son exclusivamente para fines educativos, bajo esta condición, le pedimos a usted de manera reflexiva y participativa, ayude a la comunidad a seguir con este proyecto, mostrando en su totalidad la decencia correcta de borrar el documento una vez que este ha sido leído.

ADVERTENCIA

Si te percatas de algún usuario irracional que dentro de la comunidad manifieste acciones inexplicables como; el ciberbullying, la publicación de contenidos inapropiados no relacionados con la educación, la comercialización de los materiales de la Biblioteca, la falsificación cómo alteración de nuestros administradores y seguidores, la venta y compra de objetos y sustancias ilícitas así como de toda persona que eternamente presuma de no ser humano, no dudes inmediatamente de informar a los fundadores de la comunidad **"Pedagogium Didáctica"** sobre lo sucedido y generado por el robot inconsciente, para que este sea expulsado permanentemente de nuestra comunidad de lectores.

CONTÁCTANOS TAMBIÉN EN:

 pedagogiayeducacion@hotmail.com

 http://pedagogiayeducacion.wix.com/didacticus

 Pedagogium Didáctica (FACEBOOK)

 Pedagogium Didáctica (ISSUU)

 Pedagogium Didáctica (TWITTER)

 YouTube (MULTIMEDIA)

ADMINISTRADOR

"A TODA LA COMUNIDAD DE LECTORES QUE NOS SIGUEN CON EL AFÁN DE ACTUALIZARSE Y MEJORAR SU LABOR DÍA A DÍA, LES DAMOS LAS GRACIAS POR SER PARTE DE NUESTRA ACTIVIDAD COTIDIANA Y A TOD@S L@S AMANTES DEL HÁBITO DE LA LECTURA LES DESEAMOS ÉXITO Y UN FELIZ AÑO CULTURAL". ☺

Acerca de los autores

Frank Abrahams es profesor de educación musical y director del Departamento de Educación Musical del Wetminster Choir College, en la Universidad Rider de Princeton, en New Jersey. Pionero en el desarrollo de la pedagogía crítica, ha publicado artículos en *Musical Educators Journal, Update: Applications of Research in Music Education, Arts Education Policy Reviews* y *Visions of Research in Music Education.* Ha impartido numerosas conferencias en Brasil, donde sus artículos se publican en *Revista da ABEM,* la revista de la asociación de profesionales de educación musical.

Lilia I. Bartolomé es profesora agregada en el programa de postgrado de lingüística aplicada de la Universidad de Massachusetts (Boston). Como educadora de profesores y profesoras, Bartolomé examina las orientaciones ideológicas del profesorado con relación a su trabajo con alumnos y alumnas pertenecientes a minorías lingüísticas, así como las prácticas de aula de los futuros profesores y profesoras con esta población estudiantil. Entre sus publicaciones encontramos la coedición de un número especial de *Radical Teacher.* «Naming and Interrogating Our English-only Legacy», así como los siguientes libros: *Inmigrant Voices: In Search of Pedagogical Equity* (cuya edición y autoría comparte con Henry Trueba, 2000) y *Dancing with Bigotry: The Poisoning of Culture* (escrito junto a Donaldo Macedo, 2000).

Kathleen S. Berry es profesora de educación en la Universidad de New Brunswick, en Canadá, donde enseña materias relacionadas con la alfabetización, con la cultura y con la representación dramática en el Departamento de Estudios Culturales. Lleva vinculada a la pedagogía crítica desde que tenía cuatro años, al principio por casualidad y ahora de forma voluntaria. Ha publicado recientemente algunos capítulos sobre la contramemoria, sobre la investigación como bricolaje, sobre los medios de comunicación críticos y sobre la raza blanca en Canadá. Es autora de numerosos artículos y capítulos, así como de *The Dramatic Act and Cultural Studies* (Garland, 2000) y *Rigour & Complexity in Educational Research* (Open University Press, 2004, con Joe Kincheloe). Se coloca una armadura intelectual y emocional cuando se enfrenta a la oposición a que los estudios críticos entren en el terreno educativo.

Noah De Lissovoy es profesor agregado de fundamentos sociales de la educación en la Escuela Universitaria de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Texas, en San Antonio. Su trabajo se centra en la investigación de la opresión y la resistencia en la escolarización y en la sociedad, así como en el desarrollo de teorías contemporáneas de pedagogía y praxis liberatorias. Sus artículos han aparecido o aparecerán próximamente en *The Journal of Education Policy,* en *The Review of Education,* en *Pedagogy and Cultural Studies,* en *The Journal of Postcolonial Education* y en otras revistas, así como en muchas recopilaciones sobre pedagogía y política. Antes de realizar el postgrado, se dedicó a la enseñanza en el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles, ciudad en la que también fue representante sindical y activista educativo.

Norman K. Denzin es profesor distinguido de comunicación y profesor investigador de comunicación, estudios sobre cine, sociología, criticismo y teoría de la interpretación en la Universidad de Illinois en Urbana-Champaign. Es autor, coautor o coeditor de más de cincuenta libros y de más de doscientos artículos y capítulos de investigación. Es presidente fundador de la Asociación Internacional de Investigación Cualitativa (2005). Fue editor de *The Sociological Quarterly* y además es coeditor y fundador de *Qualitative Inquiry* y editor fundador de *Cultural Studies<>Critical Methodologies* y de *Studies in Symbolic Interaction: A Research Annual.*

Jeff Duncan-Andrade es profesor adjunto de estudios raciales y de estudios interdisciplinarios y de administración educativa, y codirector de la iniciativa para la igualdad educativa en el instituto César Chávez de la Universidad Estatal de San Francisco. Además de estas tareas, imparte un curso de sociología urbana para alumnos y alumnas de decimoprimer grado en el instituto de East Oakland, donde continúa con su investigación acerca de los usos de la pedagogía crítica en los centros escolares urbanos.

Gustavo E. Fishman es profesor agregado en el Departamento de Liderazgo Educativo y Estudios Políticos y en el Departamento de Currículo e Instrucción de la Universidad Estatal de Arizona. Sus intereses como investigador se centran en las áreas de educación comparativa e internacional, estudios de género y estudios cualitativos en educación. El doctor Fishman es autor de *Imagining Teachers: Rethinking Gender Dynamics in Teacher Education* (2001) y editor asociado de las revistas *online Education Policy Analysis Archives* (EPAA) y *Education Review.*

Luis A. Gandin es profesor de sociología de la educación en la Escuela de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul en Porto Alegre, Brasil. Es experto externo y profesor en la Escuela de Educación y Servicios Humanos de la Universidad de Oakland. Es editor de *Journal Curriculo sem Fronteiras* y ha publicado cuatro libros en Brasil y Portugal, muchos capítulos de otros libros y numerosos artículos en revistas académicas. Sus intereses de investigación se centran en las áreas de sociología de la educación, política educativa, teoría curricular y reformas educativas progresistas.

Henry A. Giroux detenta en la actualidad la Cátedra de la Red Global de Televisión en el Departamento de Lengua Inglesa y Estudios Culturales de la Universidad McMaster. Ha publicado numerosos libros y artículos, entre los que se encuentran los siguientes: *Take Back Higher Education* (con Susan Searls-Giroux), *America on the Edge: Henry Giroux on Politics, Culture, and Education* y *Beyond the Spectacle of Terrorism, The Giroux Reader, Stormy Weather: Katrina and the Politics of Disposabilty* y *The University in Chains: Confronting the Military-Industrial-Academic Complex.* Sus principales áreas de investigación son los estudios culturales, los estudios sobre la juventud, la pedagogía crítica, la cultura popular, los estudios acerca de los medios de comunicación, la teoría social y la política de la educación pública y de la educación superior.

Sandy Grande es profesora en el Connecticut College. Sus investigaciones actuales examinan las intersecciones entre la teoría crítica y el intelectualismo de los indios americanos. Su perspectiva es profundamente interdisciplinaria y trans-

disciplinaria y trata de integrar las teorías de la educación de las tradiciones crítica, feminista y marxista con los intereses de la educación medioambiental y de la educación de los nativos americanos. Es autora del aclamado *Red Pedagogy: Critical Theory and American Indian Education* (2004).

Luis Huerta-Charles es profesor adjunto de educación infantil y educación bilingüe en el Departamento de Currículo e Instrucción de la Universidad Estatal de New Mexico. Es coeditor (junto a Marc Pruyn) de *Teaching Peter McLaren: Paths of Dissent* (Peter Lang, 2005). Sus intereses de investigación se centran en los procesos de alfabetización infantil bilingüe, educación bilingüe y educación del profesorado en relación con prácticas sociales justas en los terrenos fronterizos. También ha estado ocupado en el desarrollo de una perspectiva de investigación centrada en una interpretación de la investigación como praxis dentro de las comunidades como forma de hacer realidad la undécima tesis de Marx sobre Feuerbach.

Valerie J. Janesick es profesora de liderazgo educativo y estudios políticos en la Universidad South California, en Tampa. Imparte clases de métodos de investigación cualitativa, de investigación y teoría curricular, de fundamentos curriculares, ética y liderazgo educativo y de evaluación de programas. Su libro más reciente es *Authentic Assessment: A Primer* (Peter Lang, 2006).

Joe L. Kincheloe es titular de la cátedra Canada Research de Pedagogía Crítica en la Facultad de Educación de la Universidad McGill. Es el fundador del Proyecto Internacional Paulo y Nita Freire de esta universidad. Es autor de numerosos libros y artículos de pedagogía, de justicia social y educativa, de racismo, de prejuicios de clase y sexismo, de asuntos relacionados con los contextos cognitivo y cultural y de reforma educativa. Entre sus libros podemos encontrar los siguientes títulos: *Teachers as Researchers, Classroom Teaching: An Introduction, Getting Beyond the Facts: Teaching Social Studies / Social Sciences in the Twenty-first Century, The Sign of the Burger: McDonald's and the Culture of Power, City Kids: Understanding Them, Appreciating Them, and Teaching Them* y *Multiculturalism* (con Shirley Steinberg). Entre los trabajos que ha coeditado se incluyen *White Reign: Deploying Whiteness in America* (con Shirley Steinberg y otros) y el libro galardonado con el premio Gustavus Myers de los derechos humanos, *Measured Lies: The Bell Curve Examined* (con Shirley Steinberg).

Pepi Leistyna es profesor agregado del programa de postgrado de lingüística aplicada en la Universidad de Massachusetts Boston, en el que coordina el programa de investigación e imparte cursos sobre estudios culturales, sobre el lenguaje de los medios de comunicación y sobre adquisición del lenguaje. Leistyna ha publicado artículos en diversas revistas académicas y entre sus libros podemos encontrar: *Breaking Free: The Transformative Power of Critical Pedagogy; Presence of Mind: Education and the Politics of Deception; Defining and Designing Multiculturalism; Cultural Studies: From Theory to Action* y *Corpus Analysis: Language Structure and Language Use*. Recientemente ha realizado una película documental con la Media Education Fundation que lleva por título *Class Dismissed: How TV Frames the Working Class*.

Donaldo Macedo es profesor de lengua inglesa y profesor distinguido de artes liberales y educación en la Universidad de Massachusetts Boston. Ha publicado

mucho sobre temas relacionados con las lenguas criollas, la alfabetización crítica, el bilingüismo y el multiculturalismo. Sus publicaciones incluyen *Literacy: Reading the Word and the World* (con Paulo Freire, 1987), *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know* (1994), *Howard Zinn on Democratic Education* (con Howard Zinn, 2005). Su trabajo se ha traducido a numerosos idiomas.

Gregory Martin es conferenciante en la Escuela de Educación y Estudios Profesionales de la Universidad Giffith, Goald Coast Campus. Sus intereses de investigación se centran en teoría marxista, pedagogía crítica y acción de investigación socialmente crítica. En la actualidad es miembro del sindicato nacional australiano de educación postobligatoria y de la sección de Goald Coast de Alianza Socalista.

Peter McLaren es profesor de escolarización urbana en la Escuela Universitaria de Estudios Educativos y de la Información en la Universidad de California, en Los Ángeles. Es autor y editor de más de cuarenta libros sobre pedagogía crítica y teoría social crítica. Sus escritos se han traducido a veinte idiomas. McLaren da conferencias en todo el mundo. Es consejero internacional del Centro Internacional Miranda de Caracas, al servicio de la revolución bolivariana, a la que también está dedicada la Cátedra Peter McLaren de la universidad bolivariana. Su trabajo ha sido objeto de dos estudios que han dado como resultado sendos libros: *Teaching Peter McLaren: Paths of Dissent,* coordinado por Marc Pruyn y Luis Huerta-Charles (Peter Lang) y *Peter McLaren, Education, and the Struggle for Liberation: The Educator as Revolutionary,* coordinado por Mustafa Eryaman. Su libro más reciente, *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire* tiene como coautora a Nathalia Jaramillo.

Ernest Morrell es profesor adjunto en la división de Escolarización Urbana de la Escuela Universitaria de Estudios Educativos y de la Información de la Universidad de California, en Los Ángeles. Su trabajo explora las posibles intersecciones entre las culturas de la adolescencia urbana y las culturas «aceptadas» de las instituciones dominantes (por ejemplo, los centros escolares). Morrell es autor de *Linking Literacy and Popular Culture: Finding Connections for Lifelong Learning* (Christopher-Gordon) y *Becoming Critical Researchers: Literacy and Empowerment for Urban Youth* (Peter Lang). Sus libros más recientes son *Critical Literacy and Urban Youth* y *Critical Pedagogy in Urban Contexts: Towards a Grounded Theory of Praxis* (Peter Lang).

Elizabeth Quintero es profesora de educación infantil, directora del programa de Maestros de Educación Infantil y directora del comité de doctorado del Departamento de Aprendizaje y Enseñanza de la Escuela de Educación de la Universidad de Nueva York. La investigación, la enseñanza y el trabajo profesional de la doctora Quintero incluyen escritos y conferencias críticos en comunidades multilingües y multiculturales. Es autora de *Problem Posing with Multicultural Children's Literature: Developing Critical Early Childhood Curricula* (Peter Lang) y coautora de *Becoming a Teacher in the New Society: Bringing Communities and Classrooms Together* (Peter Lang 2003) y de *Teacher's Reading / Teacher's Lives* (1997).

William B. Stanley es profesor y decano de la Facultad de Educación de la Universidad Monmouth, en Nueva Jersey. Es autor de numerosos artículos y capítulos de libros y de los libros *Curriculum for Utopia* (1992) y *Critical Issues in Social for the 21st Cen-*

tury (2002). Sus intereses de investigación se centran en la teoría curricular, aproximaciones críticas a la reforma educativa y educación en los estudios sociales.

Shirley R. Steinberg es directora del Proyecto Internacional Paulo y Nita Freire para la Pedagogía Crítica en la Universidad McGill. También enseña estudios culturales y estudios sobre la juventud en el Departamento de Estudios Integrados de Educación. Su libro más reciente es *Media Literacy: A Reader*. Editora fundadora de *Taboo: the Journal of Culture and Education*, ha coordinado *Teen Life in Europe, Multi / intercultural Conversations: A Reader* y el premiado *International Encyclopedia of Contemporary Youth Culture*. Ha escrito y coordinado muchos libros junto a Joe Kincheloe. Sus áreas de investigación son el estudio crítico del lenguaje de los medios de comunicación, la pedagogía crítica, los estudios sobre la juventud y el teatro social.

Kiwan Sung obtuvo su título de Master of Arts (en enseñanza de lengua inglesa a hablantes de otros idiomas) y su título de doctor (en lengua y cultura inglesa) en la Universidad Estatal de Pennsylvania. Estudió la adquisición y aprendizaje de una segunda lengua y pedagogía y cultura críticas. Ha publicado y traducido tres libros y ha escrito más de treinta artículos, y ha presentado su trabajo tanto en contextos nacionales como internacionales. En la actualidad imparte clases en la Universidad Kyung Hee. Es secretario general de la Asociación Korea de Aprendizaje de Lenguas con Ayuda de Multimedia y miembro de tres organizaciones profesionales.

Juaha **Suoranta** es profesor de educación para adultos en la Universidad de Tampere, en Finlandia. Es profesor adjunto de educación audiovisual en la Universidad de Tampere y de educación musical en la academia Sibelius, en Helsinki. Ha estudiado metodología de la investigación, teoría de la educación radical de adultos y fundamentos de la pedagogía crítica.

Tere Vadén es profesor agregado de hipermedia en la Universidad de Tampere, en Finlandia. Es profesor adjunto de teoría de la filosofía en la Universidad de Tampere y de filosofía de la ciencia cognitiva en la Universidad de Lapland (en Rovaniemi, Finlandia). Ha centrado su investigación en la filosofía de la ciencia cognitiva, en filosofía finesa y en comunicación audiovisual social.

Eric J. Weiner es profesor adjunto en la Universidad Montclair State. Sus intereses de investigación se centran en la actualidad de lenguaje e imaginación, pedagogía crítica y epistemología. Su trabajo puede encontrarse en *TC Record, Educational Foundations, Journal of Adolescent and Adult Literacy* y *Educational Philosophy and Theory*. Su primer libro, *Private Learning, Public Needs: The Neoliberal Assault on Democracy Education* (Peter Lang) se publicó en 2005.

Philip Wexler vive en Jerusalén, donde ejerce como profesor de sociología de la educación en la Universidad Hebrea. Trabaja en las áreas de teoría sociológica y antropológica, psicología social, sociología de la educación y sociología del conocimiento y la religión, ya sea como editor de revistas, como miembro de consejos editoriales o como investigador. Es autor de varios libros, entre ellos *Critical Social Psychology; Social Analysis of Education; Becoming Somebody; Holy Sparks; Mystical Society* y, más recientemente, *Mystical Interactions* (Cherub, 2007) y *Symbolic Movement: From the Critique of Liberalism to New Age Sociology of Education* (Sense, 2007).

Nuestro sistema educativo se encuentra en un permanente estado de confusión. Existe una preocupación creciente acerca de la posibilidad de que nos estemos convirtiendo en un estado-nación liberal con una población cada vez más antiliberal y con un electorado que ha perdido todo el interés por la política.

En este mundo globalizado, el poder del capital es tan grande que cualquier intento de oposición termina desalentado y descorazonado, de modo que muchos ciudadanos y ciudadanas no disponen apenas de preceptos políticos con los que juzgar a sus instituciones. Esta ausencia de perspectiva ha dejado vía libre al retorno sin trabas de la filosofía de libre mercado. Como resultado, las políticas sociales y educativas sólo se debaten en términos de cómo adaptarlas a las necesidades del mercado. Y éste nos asegura que la compasión por los pobres es una táctica desacertada porque siempre tendrá consecuencias económicas y sociales desafortunadas. Las necesidades del mercado eclipsan las cuestiones morales.

Los autores debaten en este libro acerca del modo en que la pedagogía crítica debería responder a estas condiciones tan funestas, y lo hacen de una forma que resulta al mismo tiempo rigurosa y profética; contribuyendo, además, en la lucha por mejorar las vidas de aquellos a los que más afectan estas condiciones.

El resultado es este libro esencial para cualquier profesor que esté en activo o que vaya a estarlo. Libro que deviene una herramienta útil para las aulas de las facultades de educación y para los cursos de doctorado.

